

MARIA LUIZA ANDREAZZA DAL LAGO

A Motivação e o Ensino da História

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no
Curso de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA

1984

A MOTIVAÇÃO E O ENSINO DA HISTÓRIA

por

MARIA LUIZA ANDREAZZA DAL LAGO

Tese aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação,
pela Comissão formada pelos professores:

ORIENTADOR:

Prof^a Zélia Milléo Pavão

A minha família, e especialmente
meus pais e meu marido.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a *Zélia Millêo Pavão*, pelo interesse, auxílio e incentivo demonstrados no desenvolvimento desta pesquisa.

À Prof^a *Etelvina Maria de Castro Trindade*, amiga de todas as horas, pelo acompanhamento e dedicação.

À Prof^a *Lucia Aparecida Marcondes Maríngolli*, pelo apoio e colaboração constantes.

À Prof^a *Martha García Gomensoro de Sánchez*, pela amizade e valiosa participação.

A todos que, de alguma forma cooperaram para a realização deste trabalho

meu muito obrigada.

SUMÁRIO

Lista de Quadros.....	vii
Lista de Figuras.....	viii
Lista de Gráficos.....	ix
Resumo.....	xi
Resumen.....	xiii
Summary.....	xv
1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Problemática.....	6
1.2 Hipóteses de Trabalho.....	7
1.3 Objetivo do Estudo.....	7
2 EMBASAMENTO TEÓRICO.....	8
2.1 Enfoques Mecanicistas.....	13
2.1.1 Abordagem Conexionista.....	14
2.1.2 Abordagem Behaviorista.....	17
2.1.3 Abordagem Funcionalista.....	19
2.2 Enfoques Cognitivistas.....	25
2.2.1 Abordagem Psicanalítica.....	27
2.2.2 Abordagem Gestáltica.....	30
2.2.3 Abordagem Evolutiva.....	35

2.2.4 Abordagem Humanista.....	40
2.3 Motivação e Aprendizagem.....	48
2.3.1 Motivação e Aprendizagem na Abordagem Psicanalítica.....	48
2.3.2 Motivação e Aprendizagem na Abordagem Gestáltica.....	50
2.3.3 Motivação e Aprendizagem na Abordagem Evolutiva.....	54
2.3.4 Motivação e Aprendizagem na Abordagem Humanista.....	58
2.3.5 Motivação e o Currículo.....	62
2.4 Motivação e o ensino de História.....	69
A PESQUISA.....	79
3.1 Leitura e Interpretação dos gráficos relativos à pesquisa Currículo e História.....	83
3.1.1 O Currículo.....	84
3.1.2 Os textos didáticos.....	90
3.1.3 O professor.....	92
3.1.4 O aluno.....	94
3.1.5 A relação em sala de aula.....	96
3.2 Instrumento dirigido aos professores de 2º grau	103
CONCLUSÕES.....	141
ANEXOS.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	172

LISTA DE QUADROS

1	Classificação dos instintos.....	22
2	Método científico e método humanístico.....	60
3	História Tradicional e História Renovada.....	71
4	A motivação e o ensino - aprendizagem.....	78
5	Instrumentos e gráficos da pesquisa "Currículo e História".....	83
6	Dimensões e critérios considerados na elaboração do instrumento aplicado aos professores.....	102

LISTA DE FIGURAS

1	A hierarquia das necessidades.....	43
2	Fatores envolvidos na aprendizagem e na motiva- ção.....	53
3	O desenvolvimento do conhecimento.....	56

LISTA DE GRÁFICOS

1	Instrumento I - 1.1 O Currículo.....	85
2	Instrumento I - 1.1 O Currículo.....	85
3	Instrumento I - 1.2 O Currículo de História...	87
4	Instrumento II- O livro didático.....	89
5	Instrumento III- Professor.....	91
6	Instrumento IV- Aluno.....	93
7	Instrumento V - A relação em sala de aula.....	95
8	Gráfico 1.....	105
9	Gráfico 2.....	106
10	Gráfico 3.....	108
11	Gráfico 4.....	110
12	Gráfico 5.....	112
13	Gráfico 6.....	114
14	Gráfico 7.....	116
15	Gráfico 8.....	118
16	Gráfico 9.....	120
17	Gráfico 10.....	122

18	Gráfico 11.....	124
19	Gráfico 12.....	126
20	Gráfico 13.....	128
21	Gráfico 14.....	130
22	Gráfico 15.....	132
23	Gráfico 16.....	134
24	Gráfico 17.....	136
25	Gráfico 18.....	137

RESUMO

A tese pretendeu verificar a existência de motivação no ensino de História nos colégios de 2º grau, em Curitiba, 1983.

Para isso, iniciou o estudo pela estruturação de um embasamento a respeito de diversas teorias sobre motivação, a partir de duas linhas: a Mecanicista e a Cognitivista, optando-se, ao seu final, pela segunda das abordagens como direcionadora da pesquisa de campo.

Essa desenvolveu-se pelo reaproveitamento de dados colhidos na pesquisa "Currículo e História", realizada em Curitiba, 1983. Uma nova análise dos dados desse trabalho atestou ausência de motivação na organização do ensino em geral e nas atitudes dos docentes, estando, porém, presente nas dos alunos.

Essa constatação gerou necessidade de nova hipótese, e conseqüente pesquisa de campo com aplicação de instrumento especificamente construído, que detectou como causas da desmotivação dos professores problemas de ordem financeira, de prestígio social da disciplina e de sua formação pedagógica.

As sugestões finais do estudo voltaram-se para a necessidade de conscientização das instituições e dos docentes

para os impasses criados pela ausência da motivação no ensino de História, a fim de que se promova melhorias nesse campo.

RESUMEN

La tesis pretendió verificar la existencia de motivación en la enseñanza de la Historia en los colegios de 2º grado, en Curitiba, 1983.

Para esto, el estudio comenzó por la estructuración de un referencial basado en las diversas teorías existentes sobre motivación, partiendo de dos grandes lineamientos: el Mecanicista y el Cognitivista, optándose, al final, por la segunda de las corrientes mencionadas, que se tornó directriz de la pesquisa de campo.

Esta fue desarrollada a partir de un reaprovechamiento de los datos obtenidos en la pesquisa "Currículo e História", realizada en Curitiba, en 1983.

Un nuevo análisis de los datos recogidos en ese trabajo, probó la ausencia de motivación en la organización de la enseñanza, en general y en especial, en las actitudes de los docentes; ella estaba, sin embargo, presente en las actitudes de los alumnos.

Esta constatación generó la necesidad de una nueva hipótesis y posterior pesquisa de campo, con aplicación de instrumentos específicamente contruidos; ello detectó como causas de la desmotivación de los profesores, problemas de orden financiero, prestigio social de la disciplina y forma-

ción pedagógica.

Las sugerencias finales del estudio, se orientaron hacia la necesidad de conscientizar a las instituciones y a los docentes para los "impases" creados por la ausencia de la motivación en la enseñanza de Historia, con la finalidad de conseguir mejoras en este campo.

SUMMARY

This study was made to evaluate the degree of motivation in the teaching of History in Secondary Schools of Curitiba, in 1983.

To this effect, the study was started by the structuring of a basis on the various theories on motivation derived from two lines of thought: the Mechanicist and the Cognitivist, with the eventual option for the latter to guide the field work.

Data collected during the research: "Currículo e História", carried out in 1983 in Curitiba, were used for this field work. A new analysis of these data revealed lack of motivation both in the general organization of teaching and in the attitudes of teachers, as opposed to the favourable attitude shown by students.

These findings provoked the appearance of a new hypothesis with the resulting field work employing a specifically prepared instrument, which revealed the causes of teachers' lack of motivation low salaries, and poor social status of the discipline and of their own pedagogical training.

The final suggestions offered by the study stress the need of awareness in the part of institutions and teachers, of the problems arisen from the lack of motivation in the

teaching of History, so that improvements in this field may be achieved.

I INTRODUÇÃO

O desenvolvimento científico no último século trouxe uma renovação nas Ciências Humanas, orientando-as no sentido de um maior rigor e objetividade, pela utilização crescente de posições indagadoras em teoria, método, e pesquisa.

A História, acompanhando o ritmo inovador, abandonou o nível de mera erudição e do simples exame do passado, para desenvolver o estudo do homem no tempo, apoiada em contribuições que foi buscar nas demais ciências, com o intuito de reconstruir a multiplicidade das manifestações humanas no decorrer do tempo.

Em função disso, ela se acha atualmente apoiada em recentes renovações metodológicas e voltada para o estudo do homem, não mais isolado, mas em sociedade.

Centrada nesse eixo, desenvolve seus estudos numa linha problemática que questiona o passado e o presente, buscando também uma concepção global do processo histórico.

As palavras de Lucien Febvre sintetizam essa moderna posição histórica:

História, ciência do Homem, não o esqueçamos nunca. Ciência da mudança perpétua das sociedades humanas, do seu perpétuo e necessário reajustamento material, político, moral, religioso, intelectual.¹

¹ FEBVRE, L. Combates pela história. Lisboa, Presença, 1977. v.1, p55.

A História, assim abordada, passa a constituir-se o elemento chave para a compreensão do homem situado no contexto social, bem como um instrumento para elevar o nível de conscientização das mudanças operadas e, inclusive, gerar novas transformações que favoreçam o desenvolvimento em função do próprio homem.

Tal concepção, denominada de História Renovada pela corrente atual de estudiosos do assunto tornou-se, pois, o veículo adequado para sensibilizar o indivíduo, levando-o a reconhecer seu papel de agente histórico e sua importância na conjuntura em que está inserido.

Entretanto, essa História, quando transformada em disciplina a ser incluída no processo ensino -aprendizagem para seu desenvolvimento como uma modalidade da educação formal, parece não desempenhar papel de destaque, quer na sua estrutura e funcionamento, quer na ação pedagógica de docentes na respectiva disciplina.

No que se refere à estrutura e funcionamento, um exame das disposições legais referentes a esse ensino, demonstrou que a História é uma disciplina ministrada apenas em uma série do 2º grau, na área de educação geral, segundo o parágrafo 1º do artigo 5º da Lei 5692/71, que enfatiza a "predominância da parte de formação especial".² Esse ensino voltado para o aspecto profissionalizante, restringe legalmente as possibilidades da História ter um papel de destaque entre as disciplinas do 2º grau. A Resolução nº8 do Conselho

²REFORMA do ensino; novas diretrizes e bases da educação nacional. Rio de Janeiro, Gráf. Auriverde, 1974. p.55.

Federal de Educação, de 1º de dezembro de 1971, em seu artigo 5º, inciso II prescreve que:

Art. 5º - No escalonamento a que se refere o artigo anterior, conforme o plano do estabelecimento, as matérias do núcleo comum serão desenvolvidas:

I (...)

II - No ensino de segundo grau, sob as formas de língua portuguesa e literatura brasileira, história, geografia, matemática e ciências físicas e biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidos pelos alunos.³

Essa Resolução determina ainda no seu artigo 6º:

c) as (disciplinas) do inciso II tenham duração e intensidade inferiores, às da formação especial, no ensino de segundo grau, ressaltando o disposto no parágrafo único do mesmo artigo 5º(p.76).

Esses dispositivos legais, prestigiando no 2º grau a formação especial, no sentido de transformar essa etapa da escolarização num estudo profissionalizante, valoriza também as Ciências Físicas e Biológicas, já prestigiadas como consequência do avanço tecnológico, fornecendo-lhes a possibilidade de aumentar sua carga horária. Isso está expresso no parágrafo único do artigo 5º:

³ REFORMA do ensino, p.76.

Parágrafo único: ainda conforme as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos, as Ciências Físicas e Biológicas referidas no inciso II, poderão ser desdobradas em disciplinas instrumentais da parte de formação especial do currículo e como tais, integram também esta parte (P. 76).

No entanto, a promulgação posterior da Lei 7044, de 18 de outubro de 1982, facultando a adoção do ensino profissionalizante, propiciou melhoria da situação, sem, porém, grandes mudanças práticas.

Essa disposição legal, que favorece as disciplinas com origem na área tecnológica e biológica, pode ter suas raízes no próprio contexto social que é orientado para realizá-las. Isso por se ver nelas uma utilidade prática, enquanto que a História é encarada como uma disciplina demasiado subjetiva.⁴

Considerando, portanto, a possibilidade de que a História não receba um tratamento favorável no plano legal, o que poderia refletir a maneira de pensar da sociedade pragmática em que ela se insere, é possível que tal situação a conduza a condições de *desprestígio* no sistema educacional, tanto no plano teórico quanto no operacional.

4 HUBERT, R. Tratado de pedagogia general. Buenos Aires, Ateneo, 1952, p. 313-22.

No nível teórico, a verificação da desvalorização da disciplina de História aparece em vários aspectos, mas sobretudo pelo exame das concepções teóricas veiculadas: posições retrógradas ou incoerentes demonstram um relativo des-caso a respeito da disciplina.

No plano prático, o processo ensino-aprendizagem evidencia-se sem preocupações com o "para que" e o "como" da prática educacional, subestimando, portanto, aspectos didáticos e psicológicos, tais como: interesse, atividade, motivação, entre outros.

Dentro dessa problemática, este trabalho ocupou-se principalmente do que se refere à ação docente na disciplina de História, tendo como eixo principal a catalização dos elementos que influem na desvalorização da mesma.

Nesse sentido, os fatores determinantes da ação docente, sobretudo nos aspectos didáticos e psicológicos do processo ensino-aprendizagem constituem o cerne da questão.

Dessa forma, a pesquisa, procurando eleger um caminho pelo qual pudesse alcançar resultados representativos numa análise do desprestígio sofrido pela disciplina de História, face à sociedade e ao sistema escolar, optou pelo levantamento de indicadores que melhor traduzissem a falta de valorização da disciplina.

Para tanto, tomou-se como referencial teórico que orientasse a análise e as conclusões deste trabalho um estudo mais aprofundado sobre as teorias motivacionais.

Tal fato se deve à consideração da motivação como o processo que ativa certos comportamentos, predispondo o in-

divíduo a paticipar intensamente da atividade na qual está envolvido. Kelly endossa tal afirmação ao mostrar que, em seu sentido mais amplo, o termo motivação supõe qualquer coisa que impulse em direção a uma atividade.⁵

A partir disso, a ênfase dada à motivação, deveu-se ao fato dela ser o fator principal que desencadeia atividades favoráveis a um ensino-aprendizagem processado integralmente.

Assim sendo, analisando a motivação como referencial básico para o prestígio, o interesse, e a adequação do ensino de História, este estudo pretende trazer sua contribuição às pesquisas ligadas a essa área bem como às do campo mais amplo do próprio sistema educacional.

1.1 PROBLEMÁTICA

Sendo, portanto, a motivação na disciplina de História ao nível de 2º grau o objeto desta pesquisa, procurou-se verificar no Sistema Escolar, sobretudo na relação ensino - aprendizagem, a seguinte proposição:

Existe motivação em relação à disciplina de História ao nível de 2º grau, em Curitiba?

⁵ Kelly, W.A. Psicología de la educación. Madrid, Morata, 1960. p. 286-7.

1.2 HIPÓTESES DE TRABALHO

Partindo da problemática anteriormente apresentada nessa pesquisa, as hipóteses a serem verificadas são as seguintes:

H^1 : Existe comportamento motivado para com a disciplina de História ao nível de 2º grau, em Curitiba?

H^0 : Não existe comportamento motivado para com a disciplina de História ao nível de 2º grau, em Curitiba?

1.3 OBJETIVO DO ESTUDO

Identificar comportamentos motivados no processo ensino-aprendizagem da disciplina de História ao nível de 2º grau em Curitiba.

II EMBASAMENTO TEÓRICO

Tendo em conta o objetivo desta pesquisa, no presente capítulo procurou-se delinear algumas das diferentes posições adotadas pelos estudiosos em relação à motivação.

Percebeu-se inicialmente que a motivação é definida ora como "um processo no qual as necessidades criam energias dirigidas a certos objetivos"¹ ora como "o conjunto de fatores emocionais que atuam numa direção"² ou ainda como uma "condição interna, relativamente duradoura que leva o indivíduo a persistir num comportamento orientado para um objetivo".³

Dessas diferentes definições de motivação pode-se inferir um elemento comum que é a utilização do termo motivação, com referência a alguma atividade dirigida para a obtenção da satisfação de necessidades do indivíduo. Sendo assim, grande parte da discussão sobre a motivação dá ênfase à natureza proposital da conduta motivada.

Apesar desse eixo convergente em relação às diferen-

¹ BLAIR, G. et alii. Psicologia educacional. 2. ed. São Paulo, Nacional, 1967. p.241.

² ONATIVIA, O. V. Bases psicosociales de la educación. Buenos Aires, Guadalupe, 1977. p.287.

³ SAWREY, J.M. & TELFORD, C.W. Psicologia educacional. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1971. p.18.

tes posturas quanto à natureza da motivação, ela é alvo de posições heterogêneas relativas à forma pela qual o indivíduo se apresenta motivado, bem como quanto à possibilidade de se desenvolver ou não o comportamento motivado nesse indivíduo.

Até há pouco tempo, era muito utilizado um enfoque que separava a motivação em *interna* e *externa*. Essa polaridade desapareceu na medida em que se reconheceu que a "ação pode ser estimulada por fatores internos (os motivos) ou por estímulos externos (os incentivos)".⁴ Dessa forma a motivação *interna* constitui a motivação propriamente, e a *externa* não existe uma vez que a mesma é considerada, em virtude de sua natureza, como incentivação.

Centrada naquela diferenciação do termo motivação, outra abordagem apresenta a motivação como *intrínseca* e *extrínseca*, conferindo-lhe uma carga de valores. A motivação *intrínseca* é inerente à própria atividade e motivação *extrínseca* é o interesse não pela atividade em si mas por suas consequências. Nesse sentido, enquanto que na primeira o indivíduo é sujeito de sua ação, na segunda o indivíduo passa a ser manipulado pelas contingências da situação. Mas, em ambos os casos, trata-se de um processo individual, com uma função energizante que provoca um determinado comportamento.⁵

No sentido de melhor explicitar as posturas anterior-

⁴CARVALHO, I. M. O processo didático. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1972. p. 102.

⁵RODRIGUES, M. Psicologia educacional. Uma nova crônica do desenvolvimento humano. São Paulo, McGraw Hill do Brasil, 1976. p.176.

mente mencionadas de motivação *extrínseca* e *intrínseca*, ou de *incentivos* e *motivos* faz-se oportuno recorrer a alguns estudiosos dessas posturas para ilustrar com mais clareza as referidas posições.

Com relação à motivação baseada no *incentivo* ou *extrínseca*, o enfoque Mecanicista constitui, segundo Pittenger e Gooding, a corrente representativa dessa postura pedagógica.⁶

A posição Mecanicista entende a motivação em termos de correspondência das *conexões* entre *estímulos* e *respostas*. O comportamento "é uma função do impulso (derivado em última instância, de necessidades biológicas) e do hábito".⁷ As teorias de motivação alicerçadas no conceito de satisfação de necessidades afirmam que, quando essas necessidades são satisfeitas, estímulos chamados impulsos ocorrem dentro do organismo. Os impulsos provocam respostas que resultam na satisfação das necessidades.⁸

Desta forma, é o impulso que permite a *conexão* entre os *estímulos* e a *resposta*. Essa *conexão* é processada através da motivação pois é ela "que leva o organismo apresentar múltiplas respostas e a ter uma delas reforçada pelo seu efeito".⁹

⁶ PITTENGER, O. & GOODING, C.T. Teorias da aprendizagem na prática educacional. São Paulo, EPU, 1977. p. 67-8.

⁷ EVANS, P. Motivação. Rio de Janeiro, Zahar, 1982. p.80.

⁸ GALLOWAY, C. Psicologia da aprendizagem e do ensino. São Paulo, Cultrix, 1981. p. 239.

⁹ DORIN, L. Introdução à psicologia. São Paulo, Ed. do Brasil, 1978, p.45.

Para o enfoque Mecanicista da motivação, as razões, as intenções e os motivos, constituem epifenômenos ou seja, elementos independentes do processo determinativo.

Por outro lado, no nível *interno* ou *intrínseco*, os enfoques Cognitivistas percebem a motivação humana de forma não redutível a sua fisiologia, nem como respondente mecânico a estímulos. Conforme essas concepções, a motivação está no próprio indivíduo, "possuidor de forças de crescimento, auto-avaliação e auto-correção".¹⁰ Desta forma, essa tendência acredita que as pessoas são motivadas para o *crescimento* e que o *crescimento* é, em si mesmo, um processo compensador que gera uma constante motivação.

Os cognitivistas preconizam que o homem, como organismo, busca incessantemente sua maior *adequação*, afirmando que "a procura de adequação ou de auto-atualização é a força que motiva todo o comportamento humano".¹¹

Esse processo é pessoal e dinâmico e resulta na força que impulsiona os indivíduos a procurarem um alargamento de seu campo perceptivo, uma organização maior de suas estruturas de conhecimento e uma adaptação melhor às suas experiências vivenciais.

¹⁰ LA PUENTE, M. O ensino centrado no estudante; renovação e crítica das teorias educacionais de Carl R. Rogers. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978. p.8.

¹¹ PITTENGER & GOODING, p.97.

Tendo em vista que os enfoques Cognitivista e Mecanicista, contêm no seu bojo as diferenças básicas referentes à natureza da motivação, optou-se por essas duas grandes linhas para desenvolver-se o presente estudo.

Essa opção baseia-se no critério de que o enfoque Mecanicista desenvolve os trabalhos acerca de motivação a partir de fatores *extrínsecos* (incentivo) e o enfoque Cognitivista através de elementos *intrínsecos* ao indivíduo.

As duas abordagens possibilitam uma percepção adequada das diferenças básicas relativas à natureza da motivação e permitem esclarecer o tema em questão.

2.1 ENFOQUE MECANICISTA

A linha Mecanicista vê o homem como uma criatura essencialmente passiva no ambiente. Suas hipóteses acerca de motivação afirmam que a mesma se acha fora do indivíduo que é encarado como organismo reativo, motivado por *recompensas* retiradas do ambiente exterior.

Os psicólogos do enfoque Mecanicista discordam das correntes que aceitam como objeto de estudo a mente e a consciência, com base nas dificuldades de se definirem tais termos, bem como de se estabelecer um método que permite o seu estudo - a introspecção.

Nesse sentido, conforme estudiosos do assunto, "o conceito de motivação do ponto de vista das ciências do comportamento não requer suposições sobre a natureza humana, tendências inatas ou forças propulsoras".¹² É um enfoque de estudo que procura evitar uma discussão acerca das intenções que os indivíduos possam ter ou não.

Os adeptos dessa corrente, consideram como real aquilo que é mensurável ou observável através dos sentidos. Dessa forma, tais estudiosos, segundo Pittenger e Gooding, são

¹² GALLOWAY, p.200.

denominados realistas.¹³ Explicitando os pressupostos dessa corrente, pode-se afirmar que:

Os realistas estão convencidos de que o mundo físico experimentado pelos seres humanos, é real e essencialmente o que parece ser, quando observado através dos sentidos, como também da existência da coisa,¹⁴ independente de a mesma ser conhecida.

O universo, para um realista, é uma engrenagem governada por leis essencialmente mecânicas em sua natureza; sendo assim, a única esperança da Psicologia permanecer científica é supor que o homem é basicamente um mecanismo.

Infere-se, portanto, que a natureza humana operaria com a precisão de uma máquina. É dessa forma que os connexionistas, os behavioristas e os funcionalistas, consideram o comportamento dentro de um prisma mecanicista.

2.1.1 - ABORDAGEM CONEXIONISTA

A abordagem Conexionista analisa o comportamento de uma forma fracionada e afirma que o aprendizado realiza-se a partir da formação de um comportamento complexo. Esse comportamen-

¹³PITTINGER & GOODING, p.121.

¹⁴CAMPOS, D.M.S. Psicologia da aprendizagem. 10. ed. Petrópolis, Vozes, 1976. p. 155.

to complexo é gerado pela acumulação de segmentos simples do comportamento. Sendo assim, todos os comportamentos complexos podem ser entendidos como uma fusão, uma *conexão* de unidades simples.¹⁵

Sendo adepto de uma postura que valoriza as *forças externas*, o Conexionista diz que a motivação é causada por elementos que são alheios ao indivíduo. A aprendizagem é vista como um programa essencialmente reativo, isto é, o organismo reage ou responde a forças de meio ambiente que lhe são aplicadas. Para Thorndike "a recompensa ou estado de satisfação que se segue a uma resposta desejada serve para fortalecer as conexões ou vínculos entre estímulos e respostas".¹⁶ Assim, essa linha de pesquisa preconiza que a base da motivação é a *recompensa*.

Encontra-se também, em Hull e Tolman¹⁷ uma interpretação Conexionista com uma nuance de divergência das demais. É uma linha de estudo mais preocupada com as regras do que com a teoria da aprendizagem.

Para os autores citados, a aprendizagem é considerada como a formação de *hābitos* ou vínculos entre os *estímulos* e *respostas*. O ponto mais enfatizado dessa interpretação da aprendizagem é o *condicionamento*, ou seja, a modificação dos comportamentos respondentes e operantes. As *conexões* entre os *estímulos* e *respostas* são vinculadas pela operação de *re-*

¹⁵PITTINGER & GOODING, p.67.

¹⁶PITTINGER & GOODING, p.72.

¹⁷HULL, C.L. et alii. Mathematico-deductive theory of role learning; a study in scientific methodology. Yale, Yale University Press, 1940. TOLMAN, E.C. Purposive behavior in animals and men. Berkeley, University of California Press, 1951.

forço. Entretanto, o indivíduo só se entrega à execução de suas *respostas condicionadas* se alguma força o impelir à ação. Hull usou a palavra *impulso* (drive) para descrever essa força. Em sua concepção, todo o *impulso* era atribuível às necessidades primárias dos tecidos orgânicos. Essas necessidades foram postuladas como fonte dos *impulsos* com duas importantes funções: " em primeiro lugar, energizar o comportamento,... em segundo lugar, os impulsos foram considerados a chave para o processo de *re forço*".¹⁸

O *re forço* por sua vez, é "qualquer coisa desejada ou necessitada pelo aluno. Fortalece a *resposta* que antecede e torna mais provável sua *repetição* !"¹⁹ Como a corrente Conexionista considera que os comportamentos podem ser moldados, o problema básico do comportamento motivado residiria na identificação das *conexões* a serem estabelecidas ou anuladas pelos alunos, ou seja, *re forçadas positiva ou negativamente*.

Além do planejamento rigoroso dos procedimentos a serem empregados os connexionistas afirmam que a maneira mais efetiva para utilizar a capacidade do organismo é desenvolver o maior número possível de combinações de *conexões* entre *estímulos* e *respostas*. Essas *conexões re forçadas* positivamente ativam no indivíduo a participação efetiva na aprendizagem.

Ressalta-se no Conexionismo o conceito de motivação com

¹⁸EVANS, p.62.

¹⁹HUNTER, M. Teoria do reforço para professores. Petrópolis, Vozes, 1975. p.7.

ênfase no *reforço positivo*. Esse tipo de conceituação de *reforço* constitui o eixo principal das posturas mecanicistas. Tais posturas se evidenciam também em outros estudos desenvolvidos pelos behavioristas e funcionalistas cujas posições serão delineadas a seguir.

2.1.2 - ABORDAGEM BEHAVIORISTA

Os psicólogos behavioristas procuram construir, dentro da linha Mecanicista, uma ciência que preveja o comportamento dos indivíduos de um modo tão objetivo, quanto o de um físico que lida com os átomos.

Watson, pioneiro dessa concepção psicológica, negando que qualquer ser humano seja dotado de instintos, de inteligência, dons ou talentos inatos, formulou esta declaração já clássica:

Dêem-me doze crianças sadias, de boa constituição e a liberdade de poder criá-las à minha maneira. Tenho certeza de que, se escolher uma delas ao acaso, e puder educá-la convenientemente, poderei transformá-la em qualquer tipo de especialista que eu queira - médico, advogado, artista, grande comerciante, e até mesmo em mendigo e ladrão independente de seus talentos, propensões, tendências, aptidões, vocação e da raça de seus ascendentes.²⁰

²⁰ HEIDBREder, E. Psicologias do século XX. São Paulo, Mestre Jou, 1981. p.218.

A partir da afirmação acima pode-se inferir que, para os behavioristas, o homem é neutro e passivo e que os mecanismos causadores e controladores do comportamento se encontram fora do indivíduo, no meio que os cerca. Skinner, concordando, expressa da seguinte maneira o ponto de vista behaviorista: "A prática de olhar para dentro do organismo na busca de uma explicação do comportamento tem tendido a obscurecer as variáveis imediatamente disponíveis para uma análise científica. Essas variáveis estão fora do organismo, em seu ambiente imediato".²¹

Para Skinner, o psicólogo deve restringir seu estudo às correlações entre *estímulo* e *resposta* e não construir elementos, ligações fisiológicas ou mentais intervenientes entre os estímulos e as respostas.

Para os defensores do tipo *Estímulo-Resposta* toda a motivação tem sua origem em impulsos orgânicos, emoções básicas ou numa tendência para reagir estabelecida pelo condicionamento de impulsos e emoções.

Logo, os impulsos orgânicos hereditários e as emoções podem produzir comportamentos predizíveis e nada se pode fazer para detê-los.

Desta forma, o *condicionamento* produz uma série de reflexos aprendidos que são dinamizados sempre que sejam *estímulos* relevantes. Por meio do *condicionamento*, o indivíduo é regulado para comportar-se de maneira previsível. Sen-

²¹ GALLOWAY, p.270.

do assim, todo o comportamento é dirigido pelo *estímulo* provenha de dentro ou de fora do organismo.

Logo para os behavioristas a motivação é entendida como a necessidade para agir, resultante de um *estímulo*. Portanto se o comportamento é dirigido pelo *estímulo*, ele não se acha relacionado com objetivos pessoais, mas sim com objetivos dirigidos e resultados esperados, operacionalizados e orientados por *contingências externas* ao indivíduo.

2.1.3 - ABORDAGEM FUNCIONALISTA

Tratando-se de uma corrente que encara como utilidade da consciência promover a adaptação do organismo ao seu meio ambiente, o Funcionalismo admite uma interação entre o psíquico e o físico. A atividade mental para os funcionalistas, passa a ser descrita como psicofísica: psíquica por ter o indivíduo geralmente algum conhecimento de sua atividade; e física por ser uma reação do organismo físico. Logo, a atividade mental não é estudada em si, mas como parte de toda a atividade biológica.

Complementando o dito anteriormente, Dorin afirma que o escopo do Funcionalismo é o "estudo da vida mental como um processo de ajustamento biológico entre a impressão do estímulo e a expressão do organismo."²²

²²DORIN, p.34.

Woodworth foi o primeiro funcionalista a dar um tratamento em estilo moderno à motivação. Para ele, o ciclo entre a *atividade despertada* e a *imobilidade* é discutido de acordo com as *reações preparatórias* e *consumatórias*. As *reações preparatórias* têm apenas valor indireto para o organismo, e seu valor reside no fato de que as mesmas conduzem a uma *reação consumatória*. As *reações consumatórias* são aquelas que satisfazem aos *impulsos* ou necessidades básicas e que têm valor imediato para o organismo.²³

O Funcionalismo encaminhou suas pesquisas ao nível de *estímulos-respostas*, pesquisando as condições que a antecedem e a influência dessas condições no desempenho evidenciado pelo indivíduo. A capacidade de antever fins e de articular e dirigir meios é, segundo os funcionalistas, uma das principais características da motivação. Sua psicologia é a de reações.

Isso implica em que o comportamento sendo considerado como uma série de reações motoras, que são tomados isoladamente, não fornece uma descrição completa, deixando de lado o que acontece no organismo entre o *estímulo-externo* e a *resposta motora*, ou seja, as implicações processuais que dele decorrem.

Representantes dessa corrente dizem que o *ato adaptativo* é aquele que "envolve o estímulo motivador, uma situação sensorial e uma resposta que altera aquela si-

²³ WOODWORTH, R. Psicologia. São Paulo, Nacional, 1973.

tuação de uma forma que satisfaça as condições motivadoras".²⁴

O objeto externo, pelo qual o organismo satisfaz os seus motivos, é chamado *incentivo* ou *objetivo imediato*. O motivo é um *estímulo* até que este reaja de tal forma, que não seja mais dominado por aquele.

Logo, o Funcionalismo aceitou das psicologias do Estímulo-Resposta o princípio de que todo o comportamento é iniciado por um *estímulo* diferindo daquelas apenas nas qualificações das *respostas*, que podem ser tanto ideacionistas como motoras. Preocupou-se, portanto, com atividade e não com movimentos.

A nova concepção introduzida pelo Funcionalismo é a de atividade em andamento, ela própria vista como um *impulso-atividade*, que uma vez em caminho conduz ao seu próprio completamento. Mesmo se o *impulso* original, sob o qual a atividade iniciou, cessou de operar, a atividade, se incompleta, pode continuar.²⁵

A idéia de *instinto* foi também trabalhada pelo Funcionalismo e foi desenvolvida por McDougall. Para essa corrente "as semelhanças entre os homens são maiores do que suas diferenças, porque toda a pessoa normal tem reações semelhantes, ditadas pela sua natureza humana".²⁶ Nesse sentido, os *instintos* seriam motivos inatos, comuns a todo o ser humano normal; seriam as grandes forças propulsoras da

²⁴ HEIDBREder, p.197.

²⁵ CAMPOS, p.241.

²⁶ CARVALHO, p. 100.

atividade.

McDougall julga que 14 instintos articular-se-iam com outras tantas emoções para impulsionar e orientar as reações humanas.

O quadro a seguir indica quais são os instintos e as respectivas emoções:

Quadro 1: CLASSIFICAÇÃO DOS INSTINTOS	
INSTINTOS	EMOÇÕES
FUGA	MEDO
AGRESSÃO	CÓLERA
REPULSA	DESGOSTO
PROTEÇÃO	TERNURA
DEFESA	DESESPERO
REPRODUÇÃO	SEXUAL
CURIOSIDADE	SURPRESA / ESPANTO
SUBMISSÃO	SUJEIÇÃO
AFIRMAÇÃO	ORGULHO
SOCIAL	ABANDONO
NUTRIÇÃO	APETITE
AQUISIÇÃO	POSSE
CONSTRUÇÃO	CRIAÇÃO
RISO	RECREAÇÃO
	Fonte: MACDOUGALL *

* Quadro elaborado a partir de CARVALHO, p.100.

Cada um dos *instintos* forma par com uma *emoção primária*, e assim, o instintivo e o emocional, na natureza humana, estão intimamente relacionados.

O ponto mais desafiador nessa abordagem é a insistência em que os *instintos* são as grandes forças propulsoras da conduta humana e que somente através dos instintos os *mecanismos* dos indivíduos são levados à ação.

Além disso, o Funcionalismo afirma, dentro do seu enfoque de motivação, que cada *hábito* do indivíduo acarreta possibilidades de ação, ou seja, que a organização de atividades habituais motiva o indivíduo para certos padrões de comportamento.

Mesmo assim, algumas correntes como a de Woodworth, enfatizam que o *hábito* por si só não motiva, pois necessita estar conjugado a uma *reação consumatória*, conforme já foi explicado. Porém, outras linhas de pesquisa, como a de Allport²⁷ concordam em afirmar que o hábito tem força motivadora, porque é funcionalmente autônomo, uma vez que a partir das experiências, o homem adquire novos motivos, que são por si só, auto-motivadores.

Embora possuindo características peculiares, pode-se afirmar que essas três linhas de pesquisa, quais sejam o Co-

²⁷ ALLPORT; G. Pattern and growth in personality. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1963.

nexionismo, o Behaviorismo e o Funcionalismo apoiam-se num elemento comum: a *natureza extrínseca da motivação*. O principal elo de ligação entre elas vem a ser a própria natureza do comportamento motivado, que para essas correntes de estudo, é *extrínseca* ao indivíduo. Nesse sentido, a motivação pessoal fica associada à *estimulação*. Esta é que desencadeia no indivíduo os elementos propulsores do ato de conhecimento.

Tais concepções, originárias do enfoque Mecanicista, colocam-se em oposição as posturas básicas do Cognitivismo, cujas orientações o estudo pretende delinear na unidade a seguir.

2.1 ENFOQUE COGNITIVISTA

Muitos teóricos preterem a linha Mecanicista, de caráter impessoal, pela linha Cognitivista, porque nessa a ação do indivíduo é mais valorizada. As abordagens de estudo de caráter cognitivo estão interessadas no indivíduo como um todo, numa *situação total*, e não na análise fracionada do comportamento humano. Nesse segmento tratar-se-ão abordagens de caráter cognitivista referentes à Psicanálise, à Gestalt, à Evolutiva e à Humanista*.

Assim como a linha Mecanicista apoia-se no Realismo, a linha Cognitiva baseia-se no Relativismo. Desta forma, não supõe a existência de uma realidade absoluta e imutável. A realidade psicológica é definida como aquilo que o indivíduo realiza a partir de sua própria "experiência", isso significa que as coisas derivam suas qualidades de suas relações com outras coisas em si mesmas.²⁸

A partir disso, está implícito no enfoque Cognitivo que os estímulos do meio operam sobre os indivíduos, no sen-

*O Cognitivismo poderia ser denominado Humanismo, pois o seu centro de interesses é também o homem. Entretanto, para efeito deste estudo, o Humanismo será considerado uma linha à parte, envolvendo a Psicologia Humanística propriamente dita e a Fenomenologia. Isso porque essas duas correntes apresentam substancialmente a mesma abordagem para o estudo do comportamento, segundo a posição de Galloway.

²⁸CAMPOS, p.156.

tido de promover a ocorrência de mudanças no nível de *sentimentos, interesses, valores e percepções*.

Os cognitivistas argumentam que, na medida em que os estímulos ambientais prendem nossa atenção e afetam nosso comportamento, eles nos recordam experiências passadas. Assim, esta linha investiga os processos mentais, afirmando que separando-se tais processos e examinando-se as partes componentes, a configuração geral do comportamento é mais facilmente composta.

A partir disso, considera-se o comportamento como sendo dirigido para um propósito. Isto significa que todo o comportamento é dirigido pela possibilidade de antecipar os fins a serem atingidos.

Por outro lado, a linha Cognitiva enfatiza a *interação*. Não localiza a responsabilidade do desenvolvimento somente no indivíduo ou no ambiente. Um indivíduo desenvolve-se a partir da *interação* entre ele próprio e sua cultura.

Várias abordagens dadas à motivação pelas principais correntes do enfoque Cognitivo serão esboçadas a seguir, no sentido de verificar de que forma, estas, concebendo a motivação dentro de um prisma *intrínseco*, situam-na face à *experiência individual*.

2.2.1 - ABORDAGEM PSICANALÍTICA

A abordagem da escola Psicanalítica é de fundamental importância para a compreensão da conduta humana, tanto pela ênfase dada ao princípio de que a motivação é a chave para se entender o comportamento, como também pela importância atribuída ao aspecto *inconsciente* da personalidade e às *experiências infantis* evidenciados nas diferenças individuais relativas à motivação.

Esse posicionamento psicanalítico supõe que as causas do comportamento do ser humano jovem e adulto, residem nas *primeiras experiências* do indivíduo. Não são precisamente essas experiências que têm importância no comportamento presente, mas a influência que as mesmas exerceram sobre forças dinâmicas *inatas* e internas enquanto estas lutavam para expressar-se nos primeiros anos de vida.

A existência de entidades internas hipotéticas sobre as quais atua a experiência precoce e que por seu turno dá origem ao comportamento ulterior, evidencia essa situação de dependência.

A concepção de *determinação inconsciente* provocou importantes modificações no enfoque dado à motivação.

Freud, em seus trabalhos, conclui que existe uma força que impele o homem à ação: a busca do *prazer*. Essa busca é o verdadeiro propósito da vida do indivíduo, ou seja, a satisfação de suas *necessidades inatas*. A força que impulsiona

essa procura do *prazer* é a *libido*, energia sexual que se expande em forma de *instintos sexuais* e cujas fontes são indiscutivelmente somáticas. Esse impulso sexual, de influência decisiva na vida humana, vai se desenvolvendo gradativamente a partir das contribuições de certo número de componentes instintivos.

É preciso notar que Psicanálise usa a palavra *sexo* num sentido muito geral. Inclui nele não só os interesses e atividades sexuais, como também tudo o que abrange o *prazer* dos seres humanos. De importância fundamental no desenvolvimento da personalidade, a atividade sexual, presente em todos os estádios da vida humana, deixa marcas tão profundas no começo da vida que é considerada a causa da etiologia dos distintos comportamentos na vida adulta.²⁹

Já para Adler, a fonte da motivação humana é a *libido* como afirma a corrente freudiana, mas "é a inata busca de superioridade, ou seja, a necessidade de compensação da sensação de inferioridade".³⁰

De qualquer forma pode-se afirmar que o modelo psicanalítico em relação à motivação, possui duas características: o *determinismo inconsciente* e a *energia interna*. Viuse que Freud acreditava que para responder, um organismo precisa ter uma fonte interna de energia propulsora. Isto, porque o organismo recebe estímulos, armazena experiências,

²⁹ FREUD, S. Cinco lições de psicanálise. São Paulo, Abril Cultural, 1978. p.207.

³⁰ CAMPOS, p.88.

seleciona fatos, grava, lembra, esquece, na medida em que produz prazer ou desprazer.

Os *impulsos* ou *estímulos* são de difícil classificação, mas diversos autores os subdividem da seguinte forma: a) sexuais; b) de auto-preservação ou do ego; c) de hostilidade, domínio e agressão.³¹

Em função, portanto, da determinação de influências inconscientes, deve-se a Freud e aos seus sucessores seis princípios básicos da motivação, a saber:

- a) Todo o comportamento é motivado.
- b) A motivação persiste ao longo da vida.
- c) Os motivos verdadeiramente atuantes são inconscientes.
- d) A motivação se expressa através de tensão.
- e) Existem dois motivos prevaletentes face a sua possibilidade de repressão: o sexo e a agressão.
- f) Os motivos têm natureza biológica e inata.³²

Para concluir, pode-se afirmar, ainda, que a teoria psicanalítica é essencialmente determinista, levando ao extremo o princípio de que todo o comportamento é motivado. Além de admitir que os atos mais simples e aparentemente casuais tem razão definida e identificáveis através de métodos apropriados, ela aceita que precisamente estas ações cons-

³¹ CAMPOS, p.87.

³² CAMPOS, p.86.

tituem os melhores indícios para a interpretação da conduta humana.

2.2.2 - ABORDAGEM GESTÁLTICA:

Os psicólogos da Gestalt, como é o caso de Köhler e Koffka,³³ ocuparam-se exclusivamente com a área da *percepção*, não limitando-se às respostas físicas dos indivíduos como elementos vitais do processo. Uma das grandes descobertas da Gestalt foi justamente o *caráter individual* da percepção. Assim, cada indivíduo que olha a mesma situação, não apenas dá uma resposta diferente das demais pessoas, como também relata a experiência de forma original.

Outra grande premissa da Gestalt, foi a de que, para promover a aquisição de conhecimentos, o *grau de ambigüidade* percebido pelo indivíduo é mais importante que a punição ou recompensa. "Parece que uma vez que se está consciente de um grau de ambigüidade, torna-se muito importante reduzi-lo".³⁴

A partir disto, para a Gestalt, o significado da *sensação* ou *percepção* está sempre relacionado com a situação total. São as *relações* e não a soma dos aspectos individuais

³³ KÖHLER, W. Psicologia da gestalt. Belo Horizonte, Itatiaia, 1968.
KOFFKA, K. Princípios de psicologia da gestalt. São Paulo, Cultrix, 1975.

³⁴ PITTENGER & GOODING, p.88.

que determinam a qualidade do evento psicológico. A vida mental não consiste numa soma de elementos simples. Existe algo mais importante, que é a interpretação da relação dos elementos.

A percepção é também seletiva e está sempre relacionada com os propósitos ou objetivos de uma pessoa, no momento em que ela percebe. Além disso, em seu processo de busca de satisfação, uma pessoa procura ativamente os aspectos do seu ambiente que a ajudarão e que, no momento, lhe são sensíveis.

Em vista dessa colocação, pode-se inferir que: o primeiro motivador, então é o desejo de organizar o universo tal como é percebido. Quando alguém acredita que este já está efetivamente organizado, não procurará mudanças, nem reorganizará, nem aprenderá nada mais do que aquilo que já conhecia antes.³⁵

Os teóricos da Gestalt acreditam que o homem é motivado *internamente*. Ele mobiliza-se no sentido de resolver conflitos perceptuais e para mais satisfatoriamente se relacionar com situações que percebe *ambíguas*. Assim, presume-se que faz parte da natureza inata do homem tentar *organizar* e *reorganizar* percepções, a fim de agir mais efetivamente com relação ao meio percebido.

Mas a ênfase da Gestalt está principalmente no esclarecimento do fenômeno *insight* e de sua relação com a formação de conceitos. O termo *insight* foi incorporado à

³⁵ PITTENGER & GOODING, p.90.

Gestalt por Köhler, e é explicado da seguinte forma: a interação dos elementos estimuladores determina o caráter do *campo perceptual*. Este campo será alterado de acordo com a reestruturação ou aparecimento de novos padrões de estímulos. Estas mudanças de padrão podem resultar em uma nova solução súbita - o *insight*.³⁶ A compreensão da situação-problema ou a resolução da *ambigüidade* só ocorre com o *insight* que permite a formação da *gestalt* ou *estrutura*.

Para a abordagem gestáltica, as *percepções* da pessoa determinam mais o seu comportamento do que aquilo considerado objetivamente real. Isto vem em concordância com a premissa de que a motivação é *interna* em função da organização perceptual.

Os teóricos dessa escola organizam suas idéias a respeito de motivação ao redor do conceito de *força*, como uma construção lógica, inferida da observação de situações e resultados, sem qualquer interpretação sobre sua natureza. A ocorrência da *ação de força* se dá diante de uma situação de necessidade psicológica. A *intensidade da força* está em função da necessidade do sujeito, das propriedades do objeto e da distância psicológica entre o sujeito e seu objeto.

Dentro da Gestalt, um dos teóricos que mais se preocupou com a motivação foi Lewin.³⁷ Para ele e seus colaboradores, a motivação resulta de uma complicada interação

³⁷ LEWIN, K. A dynamic theory of personality. New York, McGraw Hill, 1935.

de fatores internos e externos da conduta. Ele desenvolveu o conceito de *espaço vital*, que é um espaço psicológico, representativo do padrão total de fatores ou influências que afetam o comportamento em dado momento.

São integrantes do *espaço vital* : a pessoa e seu ambiente psicológico. Este ambiente psicológico abrange o meio físico e social do indivíduo num determinado momento. O *espaço vital*, inclui também "os objetos em suas relações funcionais e simbólicas e também memória, linguagem, mitos, arte e religião."³⁸

O *espaço vital* é constituído por várias regiões que são psicológicamente significativas. Estas regiões, quando atrativas, têm *valência positiva* e quando repulsivas têm *valência negativa*.

Um objeto, disse Lewin, terá *valência* quando constitua o meio de satisfação de uma necessidade, seja de uma maneira direta ou indireta.³⁹

A intensidade de *valência* de um objeto ou de um fato, depende de modo imediato do estado momentâneo das necessidades do indivíduo.

Desta forma, a Gestalt conclui que as condições de motivação se conectam às *necessidades* e *valências*. A partir disso, a percepção de um objetivo, ou motivo, implica nos seguintes componentes estruturais:

³⁸CAMPOS, p.215.

³⁹LEWIN, K., citado por OÑATIVIA, p.289.

1. Formação de um sistema psíquico em *tensão*, o qual não existia antes, ao menos desse modo. Tal organização de campo produz uma intenção, origina um motivo.

2. Um estado de *tensão* pré-existente, que irá orientar a conduta.

3. *Valências* operando como *campo de força*, em estreita relação com as necessidades que as condicionaram.

4. Atividades conduzindo à realização das *intensões*, diminuindo assim o sistema de *tensão original*.⁴⁰

Para a Gestalt, um motivo, surge a partir de uma *interação ativa* entre uma disposição e uma necessidade existente no organismo. Essa necessidade e disposição do comportamento são experimentadas como uma *tensão*. Na medida em que o indivíduo satisfaz esta *tensão*, ela vai diminuindo.

Dentro do enfoque Cognitivo, a Gestalt é outra linha de estudo que representa a motivação como de natureza intrínseca. A motivação está no indivíduo que busca esclarecer *ambigüidades*, aliviar *tensões* psíquicas e alcançar *insights*.

Ampliando o enfoque Cognitivista, será esboçada a seguir a motivação sob a ótica da abordagem Evolutiva.

⁴⁰ ONATIVIA, p.290.

2.2.3 - ABORDAGEM EVOLUTIVA

A psicologia Evolutiva é uma linha de estudo comprometida com a natureza dos processos de aquisição do conhecimento pelo ser humano.

Sendo uma ciência que estuda o homem, a psicologia Evolutiva também se ocupa de todos os aspectos do desenvolvimento. Estuda o ser humano como um *todo*, e não em segmentos isolados de dada realidade biopsicológica. De modo integrado, essa corrente estuda os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e morais da evolução da personalidade, bem como fatores determinantes de todos esses aspectos do comportamento do indivíduo.⁴¹

Dentro da Psicologia Evolutiva merecem destaque as figuras de Piaget e Bruner. O primeiro, por ter dado origem à Teoria Psicogenética, e o segundo, por ter aplicado a Psicologia Evolutiva à instrução. Ambos, portanto, ampliaram e enriqueceram a compreensão do processo motivacional.

Os trabalhos de Piaget preocuparam-se sempre com a *gênese* e *evolução* do desenvolvimento cognitivo como um processo de formação de estruturas definidas que ocorrem numa sequência fixa.

⁴¹ ROSA, M. Psicologia evolutiva. Petrópolis, Vozes, 1983. p.11.

O desenvolvimento da inteligência é também entendido por Piaget como um processo em que o indivíduo *organiza* os objetos. Sendo assim, ele identifica como funções da inteligência a *adaptação* e a *organização*. A *adaptação* é vista como o *equilíbrio* entre o organismo e o meio, a partir de dois mecanismos funcionais: a *assimilação* e a *acomodação*. A *assimilação* refere-se a ação do sujeito sobre o objeto, colocando o objeto em uma *estrutura* pré-existente. A *acomodação* é relativa a ação do objeto sobre o sujeito, provocando no sujeito alguma modificação de *estrutura* para que possa ocorrer a *assimilação*.

Preocupado em esclarecer a formação das "*estruturas de conhecimento*", Piaget afirma: "Se o problema que se estuda é a construção de estruturas, a afetividade é essencial como motor, mas não constitui explicação das estruturas". E continua: "Nas condutas você tem...uma estrutura de conduta e uma energética da conduta. Há o motor e há o mecanismo"⁴².

O conhecimento estruturado, para Piaget, implica diretamente na *ação*: aprender não significa copiar a realidade, mas modificar, transformar e compreender o processo dessa transformação. Tratando ainda do problema do conhecimento, Piaget afirma que "para que a inteligência funcione, é preciso um motor, que é o afetivo. Jamais se preocupará em resolver um problema se ele não lhe interessa. O interesse, a motivação afetiva é o móvel de tudo".⁴³

⁴²PIAGET, J. Entrevista concedida a J.C. Bringuier. In: BRINGUIER, J.C. Conversando com Jean Piaget. Rio de Janeiro, Difel, 1978. p.72.

⁴³BRINGUIER, p.71.

Sendo assim não existe nenhum ato inteligente sem um aspecto de motivação. Piaget se refere a três motivações fundamentais: a fome, a equilibração e a independência em relação ao ambiente.⁴⁴ A busca de *equilíbrio* e a *independência* do indivíduo em relação ao seu ambiente são provavelmente os fatores determinantes da motivação. Essa resulta do processo pelo qual o indivíduo se identifica com uma idéia ou objeto ou quando encontra meios de expressão que pode converter em algo útil para si mesma. Segundo Piaget " ... qualquer trabalho de inteligência repousa num interesse. O interesse não é outra coisa, senão o aspecto dinâmico da assimilação!"⁴⁵

Deve-se acrescentar ainda a insistência de Piaget na tendência *intrínseca*, biológica, de todos os seres vivos para agir e saber. A motivação está inserida no desenvolvimento das funções cognoscitivas, dentro de um contexto afetivo e social, a partir do momento em que a evolução dos *esquemas assimilativos* apresente etapas que superem progressivamente a atitude egocêntrica inicial, para alcançar as formas posteriores de socialização da conduta.⁴⁶ Esse acontecimento traz o mecanismo de *descentração* e *reversibilidade* das estruturas intelectuais.

⁴⁴ OLIVEIRA, J.B. & CHADWICK, C.B. Tecnologia educacional: teorias da instrução. Petrópolis, Vozes, 1982. p.139.

⁴⁵ PIAGET, J. Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro, Forense, 1976. p.162.

⁴⁶ ONATIVIA, p.296.

Desta forma, responder aos *esquemas de adaptação* da realidade já implica em estar motivado.

No que se refere a Bruner, com a sua atuação direcionado especificamente à instrução, também enfatiza o caráter *inato* da motivação.

Partindo da premissa de que ensinar é *auxiliar* o desenvolvimento, ele coloca o ensino em função das sucessivas fases do mesmo.

A criança desenvolve-se passando por três modos de representação do mundo: *enativo*, *ecônico* e *simbólico*. Apesar destas representações serem hierarquicamente progressivas, elas permanecem, de alguma forma, durante a vida.

O modo de representação *enativo* aparece quando a representação do mundo é feita através de respostas motoras; o *ecônico*, ainda depende em grande parte das respostas e habilidades motoras, acontecendo paralelamente o desenvolvimento de imagens que demonstram a sequência de atos envolvidos na habilidade; finalmente, a representação *simbólica* caracteriza-se pela capacidade de, além de representar a experiência, ser capaz de transformá-la.⁴⁷

Para que o desenvolvimento se processe adequadamente é necessário que surjam duas formas de competência: a *representação* e a *transcendência*. A primeira refere-se à aquisição de meios de representar o ambiente, como já foi explicado anteriormente, e a transcendência significa ma-

⁴⁷ OLIVEIRA & CHADWICK, p.40.

nipular a situação, desenvolvendo meios de ligar o passado ao presente e este ao futuro.

A linha Evolutiva preconiza, assim, que o desenvolvimento individual processa-se através de *etapas de evolução* sucessivas. Cada etapa obedece a um ciclo de formação, de execução e de fechamento. Após este ciclo estar concluído é possível iniciar-se outro. Subjacente a cada estágio de desenvolvimento, está uma modalidade específica que possibilita o conhecimento, que vai desde o aspecto exclusivamente sensorial até as formações intelectuais mais formais ou simbólicas.

Desta forma, o sujeito, que necessita de *interação* com o meio para desenvolver seus processos intelectuais, está constantemente motivado por duas razões: 1) ele aprende os objetos dentro das possibilidades de sua estrutura de pensamento e isto o capacita a explorar mais o seu meio ambiente; 2) ele está constantemente *organizando e adaptando* o conhecimento em sua mente e estas duas funções do conhecimento implicam em motivação.

Esses dois fatores de motivação são nitidamente de natureza interna. Dessa forma, estão em consonância com as demais abordagens de cunho cognitivista, pois nelas a tônica é a motivação *intrínseca*.

Nesse sentido, verifica-se que o enfoque Cognitivista, em geral, elabora seus conceitos e particularmente o conceito de motivação a partir do indivíduo, considerando-o como o agente de seu próprio processo de desenvolvimento. Isso é

especialmente perceptível na abordagem Humanista, que completa esta etapa de pesquisa.

2.2.4 - ABORDAGEM HUMANISTA

A psicologia Humanista é uma expressão que abrange a abordagem de vários psicólogos contemporâneos que, de alguma forma, não aceitam as linhas Mecanicistas.

Para os que participam deste posicionamento teórico, o homem não é redutível a sua fisiologia, nem é um respondente mecânico ou mesmo cognitivo a estímulos, nem um campo de batalha para impulsos sexuais e agressivos.⁴⁸

O perigo da concepção Mecanicista, conforme os humanistas, é o fato dela determinar o comportamento, colaborando assim para criar uma despersonalização geral.

O Humanismo acredita nas *potencialidades* humanas, enfatizando no homem o *vir a ser*. Sendo assim, está em oposição com as demais correntes que destacam as forças do ambiente ou da psiquê. Apesar de não negar a influência do ambiente, o Humanismo afirma que o efeito dele e da cultura são determinados pelas "atitudes e pela visão única que o indivíduo tem dessas forças externas".⁴⁹

⁴⁸EVANS, p.120.

⁴⁹ALENCAR, E.M.L.S. Psicologia ; introdução aos princípios básicos do comportamento. Petrópolis, Vozes, 1980. p.51.

O valor dado à *complexidade e singularidade* do homem é básico no movimento Humanista. Reconhecendo essas características, o Humanismo acredita que o homem não pode ser estudado em segmentos, destacando-se dimensões isoladas de seu comportamento.

A partir disso, essa corrente dá ênfase a importância das *experiências internas*. A forma pela qual vemos, sentimos e interpretamos um conhecimento, é a chave para entender o desenvolvimento da personalidade e do comportamento.

Concordando com estes pressupostos, Combs e Snygg realçaram em seus trabalhos os aspectos pessoais do processo de desenvolvimento. Eles dizem que o homem é um ser em busca de constante *adequação pessoal*. A motivação deriva disto, já que "a procura de adequação ou de auto-realização é a força que motiva todo o comportamento humano".⁵⁰ Nesse sentido, uma pessoa nunca se encontra sem motivação, porque está continuamente em busca de sua *adequação pessoal*.

McClelland compartilha dessa corrente desenvolvendo a tese de que todo o homem possui o *motivo de realização*. Parte do pressuposto Humanista pelo qual o ser humano busca sua *realização*, afirmando que essa necessidade interna é um motivo aprendido. Esse motivo é aprendido porque "desenvolve-se a partir da repetição de experiências afetivas que se relacionam com determinadas situações e comportamentos".⁵¹

Os teóricos humanistas consideram três tipos de fatores que desencadeiam os motivos. Primeiramente, os que têm ori-

⁵⁰PITTINGER & GOODING, p.97.

⁵¹LA PUENTE, M., org. Tendências contemporâneas em psicologia da motivação. São Paulo, Cortex e Moraes, 1982. p.68.

gem nas condições passadas; depois, os que saem das condições presentes, e ainda os provenientes da influência de incentivos com prospecções futuras.

Outro pressuposto dessa corrente é negar a existência de um único motivo, confirmando o de um *complexo motivador*, que pode ser desenvolvido através de exercícios.

Para tal, McClelland propôs um programa de capacitação, a fim de desenvolver os motivos pessoais, envolvendo tópicos que criem *expectativas* de que a pessoa pode e deve mudar; ou de conseguir que o indivíduo perceba o motivo como um aperfeiçoamento de sua *auto-imagem*; ou ainda, com que o indivíduo se comprometa a alcançar durante a vida, metas concretas relacionadas com os motivos pessoais.⁵²

A motivação é encarada assim, como um processo pessoal. Desta forma, os exercícios para desenvolver os motivos de realização não dependem de estimulação puramente externa, visto que esta não é suficiente por não considerar as necessidades e metas pessoais.

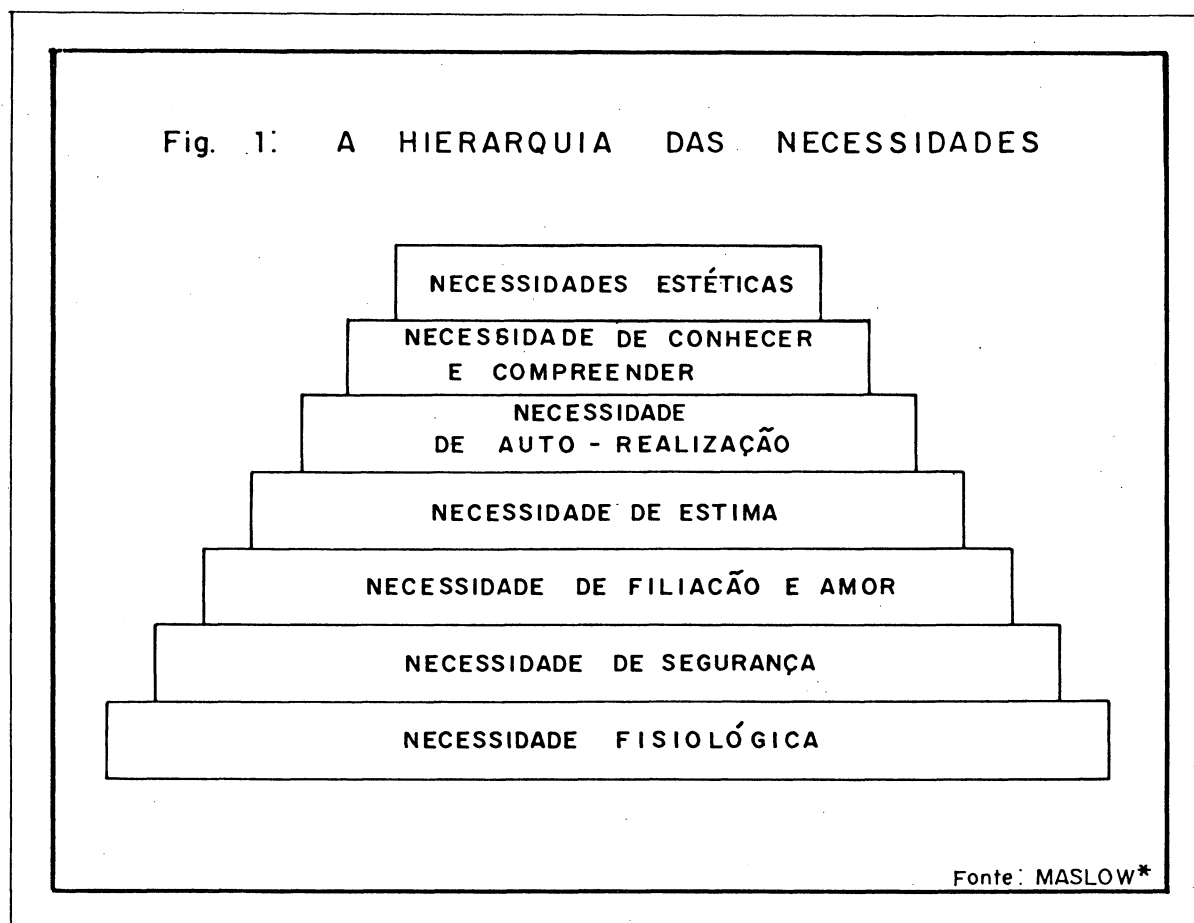
Estudos desenvolvidos por Maslow supõem nos seres humanos, ao mesmo tempo, um impulso positivo para crescer e forças que impedem o crescimento. Nesse sentido, ele assim se expressa:

Um conjunto (de forças) aferra-se à segurança e a defensividade, movido pelo medo, tendência a voltar para trás, apegando-se ao passado, receosos de crescer...receosos de arriscar-se, receosos de comprometer o que já conseguiu, receoso da independência, da liberdade e da separação. O outro conjunto de forças impele-o para a inteireza do Eu e para a unidade do Eu, para o pleno funcionamento de todas as suas capacidades, para a confiança diante do mundo exterior ao mesmo tempo que⁵³ aceitar o seu Eu mais profundo, real e inconsciente.

⁵² JOHNSON, D. W. Psicología social de la educación. Buenos Aires, Kapelusz, 1972. p.124.

⁵³ GALLOWAY, p.239.

Partindo destas forças contrárias, Maslow sugere que temos uma hierarquia de necessidades. Ele afirma que algumas necessidades são básicas, como por exemplo, as fisiológicas. Estas necessidades básicas precisam ser satisfeitas antes de sermos motivados para as necessidades mais elevadas. A hierarquia de necessidades de Maslow aparece na figura a seguir:



* Extraído de GALLOWAY, p.240.

Pode-se observar, quase no topo da hierarquia o motivo de *auto-realização*. Este, dentro do Humanismo de Maslow, é muito importante.

Refere-se ao desejo de cumprir, isto é, a tendência de realizar o potencial. Essa tendência pode ser expressa como o desejo de a pessoa tornar-se sempre mais ⁵⁴ que é de vir a ser tudo o que pode ser.

Essa corrente afirma que os indivíduos possuem um desejo ativo na direção do saudável, um *impulso* na direção do *crescimento*, ou seja, da atualização das potencialidades humanas. Impulsos inconscientes propõem o homem na busca da totalidade e da verdade.

A Psicologia da motivação de Rogers está toda apoiada no que ele denomina *tendências atualizantes*; é regulada pelo *processo orgânico valorizante*.

Levando em consideração esses dois pressupostos, Rogers diz que o indivíduo é aquele que experimenta, que conhece (*self*) e que integra sua experiência na estrutura do *self* através da ação, ou seja, do comportamento.

No indivíduo ajustado estão, em congruência, dessa forma, três níveis: a) as experiências; b) sua integração na estrutura do *self*; c) a expressão final em termos de comportamento.

Assim, Rogers postula na pessoa uma tendência a auto-desenvolver-se (*tendência atualizante*) que é o sistema motor da personalidade. Essa tendência está expressa no *self*, onde se integram as experiências, para depois serem vivenciadas em termos de comportamento, através de um pro-

⁵⁴ MASLOW, A.H. Uma teoria da motivação humana. In: BALCÃO, Y. CORDEIRO, L.L. O comportamento humano na empresa. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1975. p.342.

cesso de crescimento que responde a uma necessidade de *auto-consideração*. Esse processo é ativado pelo contato com o campo fenomenal de outras pessoas, como respostas a sua necessidade de *hetero-consideração*. Por meio deste *processo organísmico valorizante*, o sistema regulador da personalidade, a pessoa pode distinguir as experiências que a envolvem, tendendo para a sua maior auto-realização.⁵⁵

Para Rogers, existe, então, nos indivíduos, a motivação básica a fim de alcançar o desenvolvimento de suas potencialidades. Além disso, esta motivação possui os mecanismos reguladores espontâneos analisados anteriormente.

O posicionamento rogeriano, como toda a linha Humanista, critica aqueles pontos de vista que acreditam ser possível a motivação extrínseca. A motivação dentro deste enfoque é sempre *intrínseca* e tem sua origem na *tendência atualizante*.

Foi por considerar essa diversidade de colocações que o presente embasamento teórico buscou o tema a partir de dois grandes critérios: a natureza e a fonte da motivação, nas linhas Mecanicista e Cognitivista.*

⁵⁵ LA PUENTE, O ensino centrado...., p.56.

* Vide quadro p.

A Mecanicista, considerando a motivação como algo externo ao indivíduo, apoia-se na concepção do homem como um respondente à *estimulação externa*.

Sendo assim, a motivação está em relação direta com os dois fatores que são sua fonte: a *quantidade de estímulos* que um indivíduo recebe, e também a *qualidade do reforço* obtido imediatamente após a apresentação de *resposta* correta.

Essa abordagem insinua uma possibilidade maior de treinamento e não de educação propriamente dita. Tal afirmação decorre do fato de se considerar a educação um processo centrado no indivíduo e o treinamento na tarefa.⁵⁶

Já o enfoque Cognitivo percebe a motivação como algo que está na pessoa, pois a fonte dessa motivação preserva algo muito importante que são as características individuais. Se a motivação é de natureza *intrínseca* não existe a possibilidade aventada pelo enfoque Mecanicista de produzir-se artificialmente uma série de atividades motivadoras, sem que haja "a priori" a sensibilização do

⁵⁶ NADLER, L. Desenvolvimento de recursos humanos. Houston, 1970. Tra. Marina Laura da Silveira Dutra apresentada ao 1º Congresso de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos, São Paulo, 1976. Mimeografado.

do indivíduo. Isto, porque a motivação vai produzir-se dentro do indivíduo, com base em fatores pessoais. É portanto, com base nos pressupostos defendidos pelo enfoque Cognitivo que a próxima etapa teórica a ser considerada neste trabalho será a tentativa de estabelecer uma relação entre a motivação e a aprendizagem escolar.

2.3 - MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

Compreende-se, portanto, que a linha Cognitivista valoriza a motivação como um elemento *intrínseco* ao indivíduo além de paralelo mas não dependente, das condições externas da aprendizagem.

Considerando também que no enfoque Cognitivo cada abordagem enfatiza um ângulo da motivação como sendo o mais relevante, procurou-se respeitar esses parâmetros teóricos no momento em que se buscou estabelecer relações entre as orientações teóricas revistas na etapa anterior do estudo e as posições ligadas à aprendizagem, cuja importância é vital para a realização do trabalho. Assim sendo, os tópicos relativos à motivação e aprendizagem foram agrupados em função das várias linhas da posição Cognitivista: Psicanalista, Gestáltica, Evolutiva e Humanista.

2.3.1 - MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM PSICANALÍTICA.

A Psicanálise, afirmando que o homem é resultado de uma constante interação com o meio social, responsabi-

liza esse meio pelo desenvolvimento de condições que satisfaçam aos impulsos biológicos dos indivíduos. Dessa forma, a sociedade e as instituições nela inseridas devem estar voltadas para a moderação e o aprimoramento dos impulsos básicos existentes no ser humano.

Uma vez que cabe ao meio social moderar e aprimorar tais impulsos, pode-se dizer que, dentro do posicionamento psicanalítico, eles "vão se transformando em tendências que, seguindo o processo social vão se constituir na base da cultura."⁵⁷

Em relação à aprendizagem, esse ponto de vista merece ser analisado. Isso porque o processo escolar não pode desconsiderar que o comportamento do educando resulta da modelação da carga de experiências por ele vivenciadas na infância.

As colocações acima demonstram o grande peso que a vida social exerce sobre os indivíduos sem, entretanto, desmerecer o que é para a Psicanálise o fator motivacional por excelência: a permanente busca do prazer.

Feita essa ressalva, considerando-se então os aspectos ambientais que influenciam a formação da personalidade e colaboram para a adequação pessoal dos indivíduos, pode-se concordar com Fromm quando este diz: "toda a estrutura do caráter de um indivíduo nada mais é que o conjunto de reações

⁵⁷ FROMM, E. O medo à liberdade. 6. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1968. p. 35.

às influências exercidas pelo mundo exterior e, de forma especial, perante aquelas influências experimentadas durante a primeira infância!" ⁵⁸

Sendo assim, a escola Psicanalítica oferece para a educação algumas importantes premissas que podem orientar o professor no sentido de desenvolver comportamentos motivados:

- a motivação individual é interna e deriva da constante busca do prazer;
- os impulsos biológicos delimitam e caracterizam motivação;
- as experiências pessoais, derivadas dos fatores sociais exercem grande influência na orientação motivacional.

A partir disso, pode-se concluir que a instituição escolar conta com alunos impulsionados internamente para a aprendizagem, mas que levam consigo uma carga de experiências pessoais que necessitam ser bem conhecidas pelo educador para favorecer a atividade pedagógica.

2.3.2 - MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM GESTÁLTICA

A Gestalt, a partir dos estudos de Köhler, Koffka e Hartmann, ⁵⁹ desenvolveu os seus princípios sobre a apren-

⁵⁸ FROMM, p.34.

⁵⁹ KÖHLER, KOFFKA, HARTMANN, L. Neue Verschmelzungsprobleme. Psychologische Forschung, 3: 319-96, 1923.

dizagem com base na "percepção" e na "experiência".

A inclusão da experiência numa concepção de aprendizagem significa que o aluno se aproxima desta situação com um complexo de atitudes derivadas de aprendizagens anteriores.⁶⁰

Essa experiência faz com que o aluno chegue na escola com expectativas, tanto sobre si mesmo quanto sobre o que lhe será oferecido pela instituição. Estas expectativas estão inseridas no espaço vital do aluno e vão auxiliá-lo a realizar seu aprendizado. De certa forma, é um processo que, ao ser iniciado, conta com alunos inteiramente motivados. Isso porque o aluno precisa organizar o novo campo perceptual que a escola oferece.

A Gestalt defende o fato de que o aluno percebe a aprendizagem como um todo. Sendo assim, ele reage aos elementos que lhe parecem significativos e não a estímulos isolados.

Sendo que a aprendizagem acontece a partir de processos cognitivos, a Gestalt preconiza que o aluno envolve-se na aprendizagem, e este próprio envolvimento é motivador. A aprendizagem é então, um passo indutivo, perceptual, de organização das relações que vão sendo descobertas.

A descoberta pressupõe a experiência, pois ela im-

⁶⁰ LINDGREN, H.C. Psicologia na sala de aula. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1971. v.1, p.248.

plica na busca de semelhanças e relações entre os fatos. O aluno, para descobrir parte de um estado de ambigüidade, é impulsionado por um sistema de tensão psíquica que lhe propicia um atingimento súbito da solução do problema. Esse momento repentino de esclarecimento é denominado de *insight*.

Para a Gestalt, o aluno age como um todo e percebe o meio de uma forma individual, isto é, relacionando-o com seu campo vital. Logo, ele terá uma maior oportunidade de *insights* na medida em que a aprendizagem for suficientemente envolvente e relacionável com seu campovital.

Para Lewin, a aprendizagem implica em alterações tanto na estrutura cognitiva como em mudança de valores colocando ainda o seguinte:

a) para mudar as valências, torna-se necessário alterar a estrutura cognitiva,

b) as valências decorrem do nível de aspiração individual;

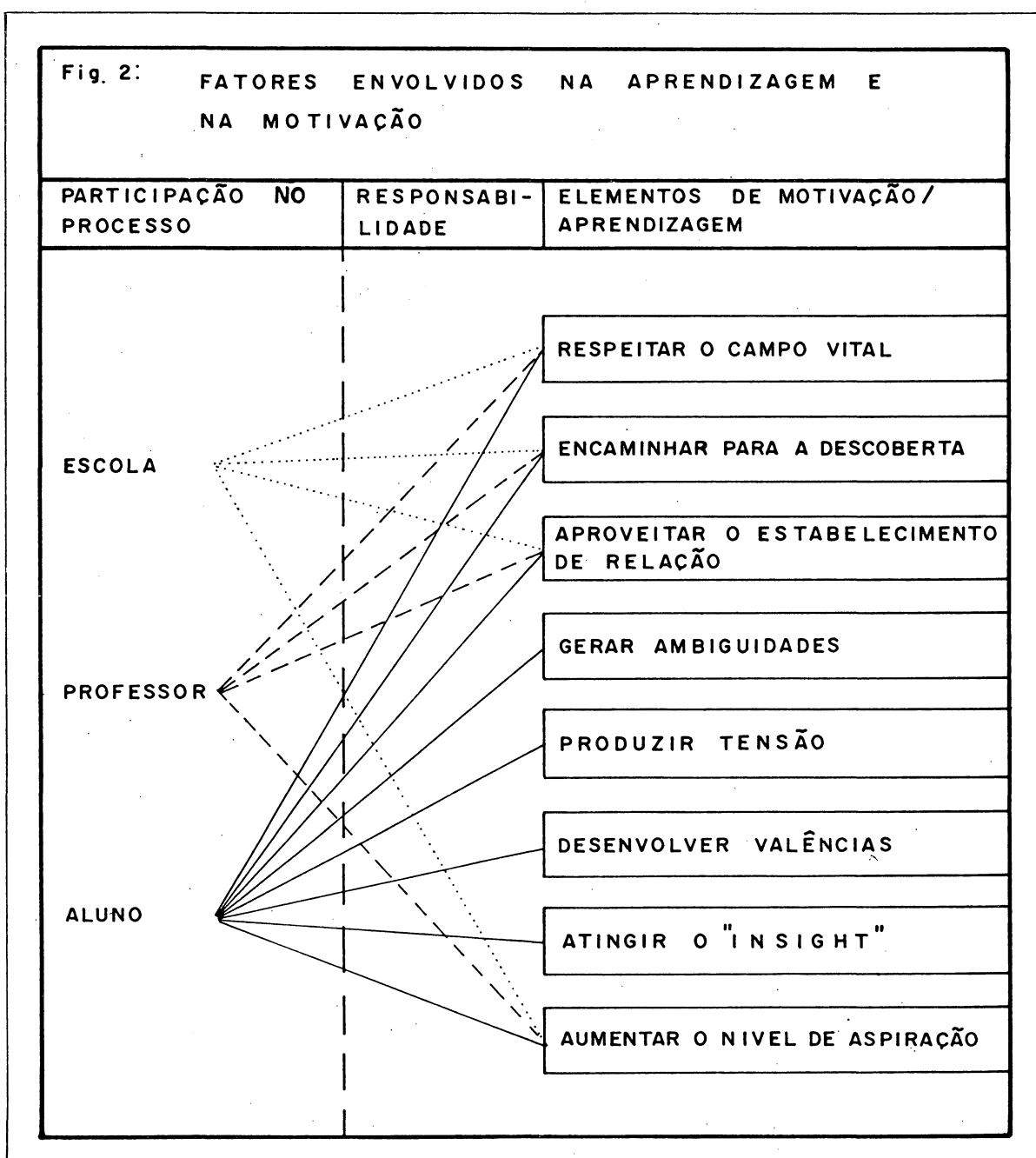
c) é essencial para a aprendizagem a existência de níveis de aspiração, a fim de que gerem os esforços inerentes à aprendizagem.⁶¹

É interessante notar que Lewin faz colocações sobre a aprendizagem nas quais está incluída a noção de motivação. A valência, para a Gestalt, é um campo de força. Conforme foi delineado anteriormente, esta age em conexão com as condições de motivação.

⁶¹ CARVALHO, p.109.

As valências encaminham o indivíduo para a descoberta de seu problema e ao *insight*. Na medida em que um maior número de *insights* é obtido, verifica-se um alargamento do espaço vital do indivíduo, que passa a contar com um arsenal maior de elementos cognitivos pessoais para serem relacionados com o campo perceptivo que a escola lhe oferece.

Para apresentar os elementos que a Gestalt coloca como vitais no processo de motivação elaborou-se o esquema a seguir:



Com base no quadro anterior, pode-se dizer que o processo de aprendizagem motivada está quase que sob total responsabilidade do aluno. Isso porque é nele que vão se desenvolver as etapas que culminarão no *insight*.

Entretanto, à escola e ao professor cabem fatores decisivos que facilitam ao aluno a entrada no processo de descoberta que dizem respeito ao campo vital, ao encaminhamento para a descoberta e à facilitação de elementos que levem ao estabelecimento de relações. Convém ressaltar que todas estas atribuições respeitam o caráter pessoal do *insight*.

Pode-se concluir então, que dentro da concepção gestáltica, a motivação escolar, sendo intrínseca, não depende tanto de incentivadores externos criados pelo professor, mas de situações escolares harmônicas com as experiências dos alunos.

2.3.3 - MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM EVOLUTIVA

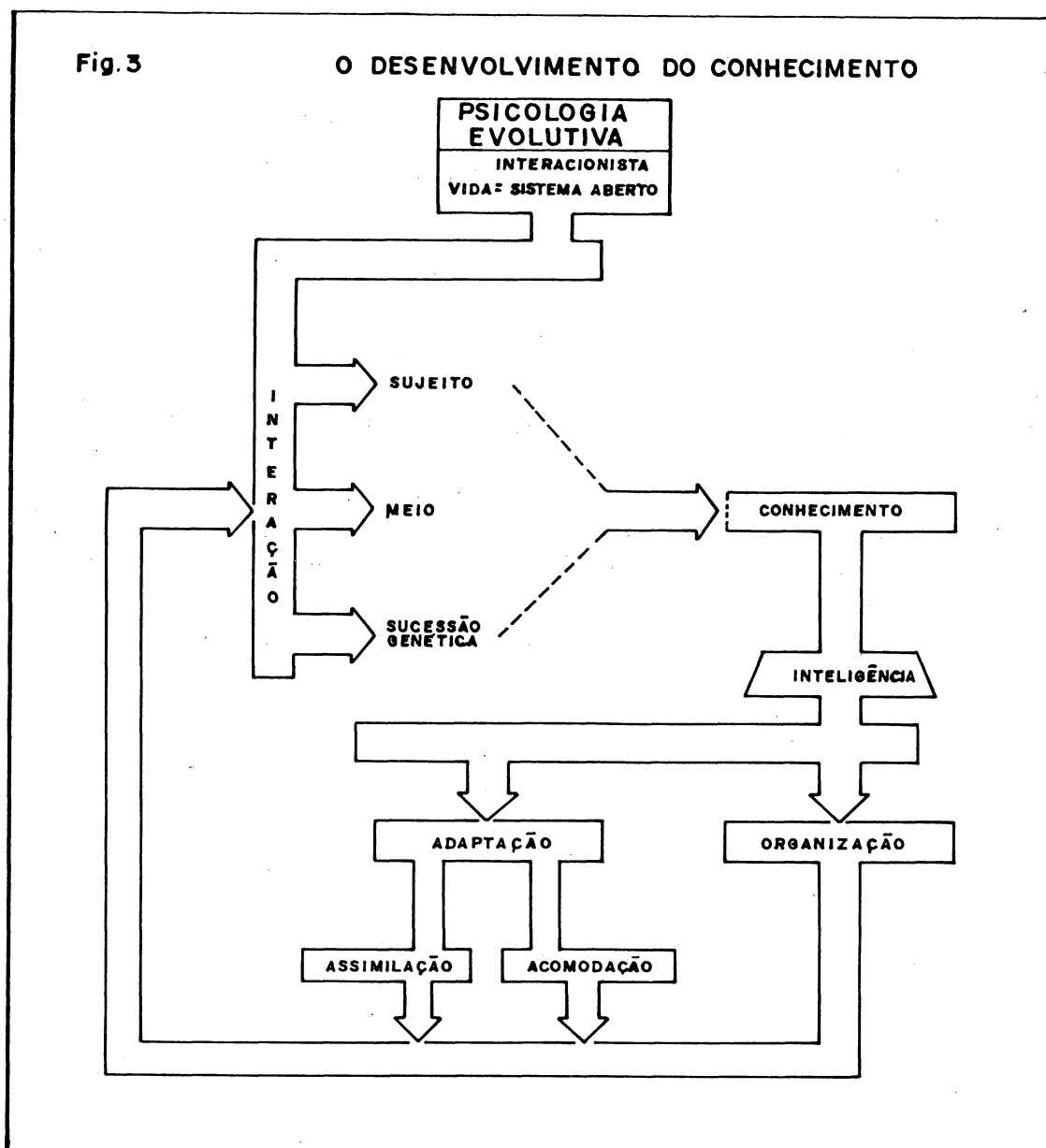
A abordagem Evolutiva entende o desenvolvimento cognitivo como um processo, através de estruturas definidas que ocorrem numa sequência fixa, embora a idade cronológica de entrada em cada estágio possa variar. No desenvolvimento das estruturas de inteligência, Piaget apresenta

quatro etapas características:

- 1- Inteligência sensório-motora - até 2 anos;
- 2- Inteligência simbólica ou pré-operatória - de 2 a 7-8 anos;
- 3- Inteligência operatório-concreta de 7-8 anos a 11-12 anos;
- 4- Inteligência operatório formal - a partir dos 12 anos;

O desenvolvimento da inteligência, para a Psicologia Evolutiva, é definido como um processo em que o indivíduo organiza os objetos. As funções da inteligência são duas: a organização e a adaptação. A organização é a função pela qual a informação é estruturada, resultando daí os elementos internos da inteligência (esquemas e estruturas). A adaptação é entendida como o equilíbrio entre o organismo e o meio, considerando dois mecanismos: a assimilação e a acomodação. A assimilação refere-se à incorporação de elementos do meio à estrutura, ou seja, à ação do sujeito sobre o objeto; e a acomodação refere-se à modificação da estrutura pela ação do objeto sobre o sujeito.

Foi realizado, o esquema a seguir, a fim de permitir uma visualização do que foi dito:



A figura 3 demonstra que, para a abordagem Evolutiva, o conhecimento implica diretamente na ação: aprender não significa copiar a realidade, mas modificar, transformar e compreender o processo dessa transformação.

A partir do que foi dito pode-se inferir que a motivação do aluno está diretamente relacionada com a ação que

ele desempenha na escola. A interação entre o aluno e as experiências vão sendo adaptadas às estruturas de conhecimento e esse processo é motivante.

A esse respeito, Bruner posiciona-se da seguinte forma:

Motivos para aprender devem deixar de ser passivos, isto é, manter o estudante no estado de espectador, mas, ao contrário, deve-se partir tanto quanto possível de interesse por aquilo que vai ser aprendido, e esses interesses devem ser mantidos de modo amplo e diversificado.⁶²

Nesse sentido, a aprendizagem motivada pode desenvolver-se por meio do ensino por conflitos. Esse ensino consiste em levar o aluno a confrontar incompatibilidades entre suas crenças atuais e os novos conteúdos. Essa estratégia deve se conformar com os princípios de auto-descoberta, muito enfatizados pela Psicologia Evolutiva. Isso significa que o aluno deve ser confrontado com essas incompatibilidades e com informações conflitivas e que o professor deve evitar a tentação de dizer o que é certo e o que é errado.⁶³ O aluno deve aprender por si mesmo.

Praticamente todas as crianças possuem os chamados motivos intrínsecos para estudar, isso é, os motivos que não dependem de recompensas exteriores a atividades, a recompensa é inerente ao desfecho feliz dessa atividade, ou mesmo, na atividade em si mesma.⁶⁴

⁶² BRUNER, J. O processo da educação. S. Paulo, Nacional, 1978. p.75.

⁶³ OLIVEIRA & CHADWICK, p.139.

⁶⁴ BRUNER, p.75.

Essa afirmação de Bruner sintetiza o que é preconizado pela Psicologia Evolutiva. O aluno possui uma motivação intrínseca, independente das estimulações externas. Essa motivação é o elemento que leva o aluno a operar com os conteúdos que são propostos em sala de aula. A atividade do aluno é natural, na medida em que os ditos conteúdos estejam em consonância com o seu nível de estrutura de inteligência.

2.3.4 - A MOTIVAÇÃO E A APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM HUMANISTA

O Humanismo, a partir de uma posição bastante centrada na pessoa, ressalta que a aprendizagem é um processo no qual o aluno descobre as suas próprias relações com a área de estudo. O aluno vai para a aprendizagem com uma motivação que pode estar presa a vários fatores, embora centrados em motivos pessoais. "A motivação, ao contrário do uso popular do termo, não é uma série de truques que o professor usa para produzir a aprendizagem, mas é um processo que pertence ao aluno."⁶⁵

⁶⁴ BRUNER, p.75.

⁶⁵ SNYGG, D., citado por RODRIGUES, p.176.

Essa motivação intrínseca, é ligada a elementos que em Combs e Snygg são a busca de auto-realização; McClelland denomina-os de motivo de realização; Maslow prende-se ao impulso para o crescimento e Rogers chama esse fato de tendência atualizante.

Torna-se relevante observar que todos esses teóricos humanistas enfatizam dois aspectos : a motivação é intrínseca e inerente ao ser humano.

Para que a aprendizagem desenvolva-se utilizando a motivação pessoal, alguns fatores devem ser respeitados. A esse respeito Maríngolli expressa-se assim:

O enfoque humanístico particulariza, no domínio integrado da cognição e da afetividade, novas e significativas formas educacionais, desde a montagem do currículo até a avaliação do ensino-aprendizagem. Cabe respeitar nesse sentido que a aquisição e assimilação do conhecimento são relevantes, na medida em que apresentam um significado individual. Aprendizagens significativas ocorrem quando correspondem às necessidades básicas da pessoa, principalmente à necessidade de auto-realização.⁶⁶

Esse enfoque acredita que, para ser eficaz, o ensino deve proporcionar, conforme foi dito, experiências significativas ao aluno.

Esse significado individual, enfatizado por Marín-

⁶⁶ MARÍNGOLLI, L.A.M. Uma proposta prática de ensino centrado na vivência de valores em educação. Curitiba, 1983. p.34-5. Dissertação, Mestrado, Universidade Federal do Paraná.

golli, é um elemento pessoal e assim o professor necessita reconhecer que ele participa do processo de cada aluno na medida em que desenvolve um estudo dentro dos ritmos individuais de instrução individualizada flexível. Isso, não só para respeitar o ritmo de cada aluno como também em relação aos materiais e atividades, sempre variados e disponíveis ao educando.

Em Noll encontramos uma síntese valiosa do Método Humanístico, relacionado ao Método Científico.

Quadro 2: MÉTODO CIENTÍFICO E MÉTODO HUMANÍSTICO	
MÉTODO CIENTÍFICO	MÉTODO HUMANÍSTICO
<ul style="list-style-type: none"> •RESPONDE A PROBLEMAS OBJETIVOS. •UTILIZA DADOS EXTERIORES. •ANALISA AS PARTICULARIDADES DE MANEIRA EXCLUSIVA E PRESCRITIVA. •ENFATIZA A EXPERIÊNCIA OBJETIVA. •PROCURA CONSTRUIR GENERALIZAÇÕES. •REPOUSA SOBRE O CONHECIMENTO ACUMULADO E APRIMORADO. •PROCURA CONTROLAR E LIMITAR OS ASPECTOS AVALIATIVOS NA PESQUISA. •É UNIVERSALMENTE VERIFICÁVEL. •EM GERAL, IMPÕE A CONFORMIDADE COM O FATO. 	<ul style="list-style-type: none"> •RESPONDE A PROBLEMAS SUBJETIVOS. •UTILIZA DADOS INTERIORES. •ANALISA AS PARTICULARIDADES DE MANEIRA MUITO MENOS EXCLUSIVA OU PRESCRITIVA. •ENFATIZA A EXPERIÊNCIA PESSOAL. •CONCENTRA-SE EM FENÔMENOS PARTICULARES, DE PREFERÊNCIA A ESPECULAR SOBRE O UNIVERSAL. •CONTÉM POSSIBILIDADES DE EFEITOS CUMULATIVOS, AS QUAIS, PORÉM, NÃO SÃO NECESSÁRIAS À EXECUÇÃO DO MÉTODO. •DÁ LIVRE JOGO AOS ASPECTOS AVALIATIVOS. •É INDIVIDUALMENTE VERIFICÁVEL. •PROMOVE EXPLORAÇÕES ALÉM DO FATO.
Fonte: BERMAN *	

* Extraído de Berman, L.M. Novas prioridades para o currículo. 3. ed. Porto Alegre, Globo, 1979. p.91

Essa síntese esquematiza os principais pressupostos da linha Humanista e reafirma o caráter pessoal e impregnado de valores dessa proposta.

Sendo assim, a instrução ideal é aquela voltada para os processos dos alunos e não a centrada nos conteúdos ou no produto final. Uma das metas principais da aprendizagem é libertar o potencial do aluno para a auto-instrução. O objetivo disso é que o aluno adquira o comando da instrução e de si próprio, tornando-se automaticamente motivado nessa busca de ser uma pessoa em pleno funcionamento, engajada e responsável por seus atos.

Mais importante do que o bom resultado nos estudos, é fazer com que o aluno tenha percepção de si mesmo, de seus valores e de sua potencialidade.

Dono dessa perspectiva de si, o estudante será capaz de selecionar seus próprios objetivos e, quando o fizer, selecionará objetivos que estejam a altura de sua habilidade maior, ou que signifiquem para ele um desafio, ou que correspondam a sua escala de valores.⁶⁷

Nessa aprendizagem, onde o aluno vai se auto-desenvolver com base nas experiências significativas e motivantes, selecionando os objetivos serem atingidos, qual é o papel do professor?

São-lhe reservadas atribuições importantes. É ele que prepara o ambiente instrucional e protege o processo de a-

⁶⁷ RODRIGUES, p.211.

prendizagem. Ele é o acompanhante do aluno nessa auto-instrução. No enfoque Humanista, ocorre uma alteração do papel tradicional do professor. Ao invés de gerir a instrução, ele passa a acompanhá-lo e respeitar o processo individual dos alunos.

Para finalizar, pode-se acrescentar que, para a linha humanista, aprendizagem e motivação estão intimamente ligadas. Na medida em que houver respeito à individualidade e oportunidade para vivências escolares significativas, a escola contará com alunos motivados, pois estarão descobrindo, raciocinando e evoluindo. O aluno estará, assim, desenvolvendo-se integralmente, pois além do aspecto cognitivo, estará conseguindo a autonomia, a responsabilidade e a criatividade.

2.3.5 - A MOTIVAÇÃO E O CURRÍCULO

O exame das relações naturais que se estabelecem entre as posições teóricas referentes à motivação e às situações de aprendizagem não esgota, entretanto, as necessidades do tema deste estudo.

Uma vez que o assunto principal do mesmo é a motivação e a aprendizagem de História, tornou-se importante, antes de se chegar à aprendizagem de História especificamente, analisar algumas concepções curriculares básicas,

em função de se considerar o Currículo como o veículo de implementação das concepções teóricas na escola e dentro da sala de aula.

Assim, as colocações relativas às diversas teorias sobre motivação tiveram sua aplicação nas concepções referentes à aprendizagem e, de forma mais concreta, no desenvolvimento e na implementação do Currículo.

Como ponto de partida, encontrou-se em Sánchez uma definição de Currículo bastante eclética e adequada à proposta do estudo:

Currículo é a resposta a uma determinada circunstância enquadrada no processo ensino-aprendizagem. Ele sintetiza o conjunto de matérias pré-ordenadas para um determinado fim, com um dinamismo e uma flexibilidade tais, que o configuram como instrumento de ação peculiar. Constitui-se na resultante natural das elaborações de especialistas e das contribuições vivenciadas da caminhada que empreendem juntos o professor e o aluno tendo como marco a sala de aula.

A partir disso, pode-se dizer que o Currículo organiza as experiências do ensino-aprendizagem de forma flexível e dinâmica, levando em consideração dois aspectos: um refere-se à situação teórica, isto é, a fornecida pelos especialistas. O outro é a situação real, do dia-a-dia escolar.

Sendo o Currículo, conforme Kelly, "o fundamento lógico global para o programa educacional de uma instituição."⁶⁹

⁶⁸ SÁNCHEZ, M.G.G. O laboratório; uma alternativa de sistematização de estudos sobre currículo. Curitiba, 1983. p.45. Dissertação, Mestrado, Universidade Federal do Paraná.

⁶⁹ KELLY, A.V. O currículo; teoria e prática. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1981. p.3.

foi importante tecer aqui certas considerações sobre algumas idéias básicas acerca do tema, que se prestavam à meta pretendida até o momento, ou seja, a união das teorias sobre motivação e aprendizagem.

Considerando, então, o aspecto prático que envolve toda a idéia de Currículo, optou-se para síntese das colocações a esse respeito pela sistematização feita por Eisner e Vallance⁷⁰ que, pelo sentido organizacional e sua linha abrangente, completa as posições colocadas até aqui.

Esses autores, após um estudo sobre todo o material existente de forma dispersa, a respeito de Currículo, conseguiram atingir, os seguintes tipos de organização sobre o mesmo, estabelecendo as cinco linhas de abordagem já conhecidas:

- a- Currículo como desenvolvimento dos processos cognitivos;
- b- Currículo como tecnologia;
- c- Currículo para auto-atualização;
- d- Currículo para reconstrução social;
- e- Currículo como racionalismo acadêmico;

a) O Currículo como desenvolvimento de processos cognitivos refere-se ao desenvolvimento da educação, realçando no Currículo o estímulo aos processos intelectuais e o de-

⁷⁰ EISNER, E. W. & VALLANCE, E. Concepções conflitantes de currículo. Curitiba, 1978. p.4. Mimeografado.

envolvimento do conjunto de habilidades cognitivas para capacitar o educando a outras aprendizagens. Assim, entende a escolarização como transmissora de habilidades cognitivas, com conteúdos independentes aplicáveis à diversas situações. Também interfere na ação em sala de aula, onde a atividade deve ser dinâmica e orientada para proporcionar crescimento intelectual. Logo, o educando é um sujeito interativo e adaptativo e, se bem trabalhado, pode desenvolver-se indefinidamente.

O educador e o curriculista devem identificar os processos intelectuais pelos quais a aprendizagem ocorre e, após a identificação, prover o quadro e estrutura, para o seu desenvolvimento.

Essa concepção de Currículo adequa-se à proposta educacional de Bruner, Piaget, como também de Lewin e Gagné.⁷¹

b) Currículo como tecnologia: entende a educação como processo a ser desenvolvido, e vê no Currículo o meio de atingir fins predeterminados. Centraliza-se na tecnologia da comunicação de conhecimentos para obter uma aprendizagem facilitada, relacionando-se mais intensamente com a tecnologia da instrução do que com o conteúdo.

O tecnólogo curriculista visa um sistema eficiente, procurando formar um indivíduo apto ao sistema da socie-

⁷¹BRUNER; PIAGET, Psicologia...; LEWIN, A dynamic...; GAGNÉ, R. Como se realiza a aprendizagem. Rio de Janeiro, LTC, 1974.

dade de consumo. Assim, a eficiência do progresso repousa não no aluno, mas em uma organização correta do material a ser utilizado. Não é uma abordagem neutra em valores, mas sim, comprometida com a tecnologia de ensino.

Estão comprometidos com esta linha curricular, teóricos como Thorndike e Skinner.⁷²

c) Currículo para auto-atualização: é o currículo centrado no aluno como individualidade. Logo, pretende uma abordagem pessoal de experiências.

Já que o aluno é o centro, o objetivo curricular é a autonomia e crescimento do mesmo. A educação é vista como um meio para atingir tal objetivo.

O conteúdo é primordial, visando no aluno descobertas pessoais, uma vez que os objetivos educacionais são formulados em termos de processos pessoais dinâmicos.

É uma abordagem reconstrucionista, pretendendo da escolarização uma influência total na vida da criança. Desta forma, o currículo deve possuir um potencial liberados das capacidades do educando, a fim de que a educação seja uma ação integrativa e geradora de crescimento.

Alguns nomes ligados a essa concepção de currículo são Maslow, Rogers, Combs e Snygg e McClelland.⁷³

⁷² THORNDIKE, R.L. The concepts of over - and under - achievement. New York, Bureau of Publications, Columbia University, 1973. SKINNER, B.F. The technology of teaching. New York, Appleton- Century- Crofts, 1968.

⁷³ MASLOW, A.H. Motivation and personality. New York, Harper and Row, 1954. ROGERS, C. Tornar-se pessoa. Lisboa, Moraes, 1970. COMBS, A.W. & SNYGG, D. Individual behavior. New York, Harper, 1959. McCLELLAND, D.C. Personality. New York, Dryden, 1951.

d) Currículo para necessidades e reconstrução social: abordagem voltada para o contexto social, colocando em detrimento as individualidades, por ter como meta o futuro da sociedade.

O Currículo é elaborado como um agente de permanência ou modificação social. Sua posição corresponde à concepção de ser a escola um agente modificador. Esta orientação divide-se em orientação para o presente e futuro, e orientação adaptativa e reformista, que decorrem da compreensão do indivíduo e do contexto social com desenvolvimentos interdependentes.

A primeira orientação vê o Currículo como meio de adequar o homem a um mundo instável, tornando-o apto a um contínuo desenvolvimento.

A outra orientação exige mais da escola no sentido de reconstrução, para que forme indivíduos que saibam agir dentro das modificações.

Incluem-se nessa posição a respeito de Currículo, Scriven e Illich, bem como os autores ligados à Pedagogia da Ação, como Paulo Freire.⁷⁴

e) Racionalismo acadêmico: propõe-se a dar ao indivíduo uma interação com a tradição cultural para que ele tenha também acesso às maiores idéias e objetos criados pelo homem.

⁷⁴ SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. Chicago, AERA, 1967, ILLICH, I. Sociedade sem escolas. Petrópolis, Vozes, 1973. FREIRE, P. Educação e mudança social. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

Pretende gerar condições intelectuais, através da transmissão da herança do passado. Para essa corrente, educar é colocar o aluno em contato com a tradição cultural e torná-lo apto a conhecer os produtos da inteligência humana. Não se preocupa com individualidade já que esse Currículo objetiva a compreensão das idéias consideradas importantes tradicionalmente.

Essa orientação curricular está sendo, atualmente revista por estudiosos como Schwab e Bridgham.⁷⁵

A apresentação das cinco concepções curriculares agrupadas por Eisner e Vallance pretendeu situar as principais tendências relativas a Currículo.

Nesses enfoques curriculares, pode-se constatar atualmente uma preocupação relativa a fatores como: processos, técnicas, desenvolvimento pessoal do aluno, satisfação das necessidades pessoais e / ou valorização das disciplinas acadêmicas.

Torna-se interessante observar que estas teorias de motivação abordadas anteriormente, e sua consequente aplicação no processo ensino-aprendizagem, requisitam tipos específicos de concepção curricular, a fim de atingir aos seus

⁷⁵ SCHWAB, I. Un enfoque practico para la planificacion del currículo. Buenos Aires, Ateneo, 1974. BRIDGHAM, R.S. Conceptions of science and the learning of science. School Review, 78:25-40, Nov.1969.

propósitos.

Desta forma, constata-se a possibilidade de que as teorias de motivação de natureza extrínseca utilizem-se das abordagens curriculares como tecnologia, pois estão voltadas para os conteúdos. E também que as teorias de motivação intrínseca ajustem-se melhor a enfoques como Currículo para Auto-atualização e para o Desenvolvimento de Processos Cognitivos.

Essas últimas apresentam aspectos adequados ao desenvolvimento de uma aprendizagem da História mais atualizada e eficaz, como esclarecem as próximas colocações.

2.4 - MOTIVAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA

As orientações teóricas que exercem influência no ensino de História têm tido suas posições bastante alteradas nas últimas décadas, em função de uma renovação conceptual relativa à própria ciência histórica.

Essa renovação deve-se principalmente à adoção de novos métodos e técnicas de pesquisa, bem como de novas linhas teóricas, as quais influenciaram a História no sentido de abandonar a mera erudição acadêmica, tornando-se uma ciência que estuda o homem no tempo. Para denominar essas novas con-

cepções, tem-se utilizado a expressão História Renovada, que se contrapõe às posturas factuais, cronológicas e individualistas da História dita Tradicional, que predominou no século XIX, meados do século XX, e, em certos casos, até os dias de hoje.

Tentando-se a realização de uma síntese das posições básicas da História Renovada, chegou-se ao seguinte resultado:

- Busca de uma concepção global de processo histórico em seus aspectos estruturais (econômico, social, político, mental);
- Adoção de uma linha problemática, que questione o passado e o presente;
- Conceito de longa duração com visão dinâmica do tempo;
- Preocupação com o homem em seu aspecto social e cotidiano;
- Abertura às demais ciências Humanas e Exatas;
- Utilização de métodos de pesquisa, tanto quantitativos como qualitativos;

Essas posições estabelecem uma ruptura com a História Tradicional que, como já disse, desenvolveu seus trabalhos dentro de um conceito mais estreito de História, ocupando-se sobretudo em datar, fixar atribuições, e sempre atrelada aos documentos escritos.

O quadro a seguir estabelece um paralelo entre essas du-

as concepções.

Quadro 3: HISTÓRIA TRADICIONAL E HISTÓRIA RENOVADA	
HISTÓRIA TRADICIONAL	HISTÓRIA RENOVADA
<ul style="list-style-type: none"> • OBJETO: O FATO — O PASSADO EM SI. • CRIAÇÃO DO MÉTODO HISTÓRICO. • O DOCUMENTO ESCRITO, DE ONDE "SAI" O FATO ("PAS DE DOCUMENTS, PAS D'HISTOIRE"). • TEMPO LINEAR. • "HISTÓRIA-QUADRO": JUSTAPOSIÇÃO DE ELEMENTOS DISSEMELHANTES. • ISOLAMENTO. • PREOCUPAÇÃO: O INDIVÍDUO, A HISTÓRIA POLÍTICA, DIPLOMÁTICA, DAS ELITES. • O INÉDITO. 	<ul style="list-style-type: none"> • OBJETO: OS HOMENS — A SOCIEDADE — O PASSADO EM FUNÇÃO DO PRESENTE. • ATUALIZAÇÃO DO MÉTODO HISTÓRICO — RENOVAÇÃO METODOLÓGICA, TÉCNICAS, COLABORAÇÃO DA CIÊNCIA MODERNA. • CONCEITO MAIS AMPLO DE DOCUMENTO ("PAS DE PROBLÈMES, PAS D'HISTOIRE"). • MULTIPLICIDADE DO TEMPO HISTÓRICO. • INTERAÇÃO DOS ELEMENTOS, DOS DIVERSOS FATORES CONDICIONANTES DO SUCEDER HISTÓRICO. • INTEGRAÇÃO DAS CIÊNCIAS DO HOMEM. • PREOCUPAÇÃO: A SOCIEDADE E SUA EVOLUÇÃO NO TEMPO — COLETIVA; • DIVERSIFICAÇÃO POR "ESPECIALIDADES"; • CONCEITOS RENOVADOS DE FATO E DOCUMENTO; CONCEITOS NOVOS DE CONJUNTURA, ESTRUTURA. • O INÉDITO E AS PERMANÊNCIAS.
Fonte: JAYME A. CARDOSO*	

A partir das colocações estabelecidas, pode-se afirmar que a reestruturação da ciência histórica, possibilitou também a renovação das concepções sobre o próprio ensino dessa disciplina. Sabe-se, hoje em dia, que ele deve ser um ensino ativo, engajado na realidade social, questionador e crítico.

O ensino da História recomenda hoje, tanto para o desenvolvimento da ciência histórica, como a da Pedagogia, novas tarefas e exigências. O aluno deve ter acesso ao conhecimento do passado de uma maneira científica, perceber as grandes linhas do processo histórico, aprofundar o essencial e aprender a distingui-lo do acessório.⁷⁶

Este novo posicionamento da História e de seu ensino coloca-a em consonância com alguns elementos, considerados pelas correntes psicológicas atuais, tanto como fatores de incentivo, como motivos da ação individual.

Considerando-se portanto a apresentação, na primeira parte deste capítulo, de algumas abordagens psicológicas atuais e seu posicionamento quanto à motivação, sente-se agora a necessidade de um entrosamento entre o que já foi explicado sobre motivação e o ensino de História.

Respeitando a divisão apontada no início deste embasamento teórico que relaciona posturas psicológicas de enfoque cognitivista, será feito, a seguir, um paralelo entre o ensino de História e a motivação.

Em relação ao enfoque Mecanicista, o ensino de História pode ser desenvolvido a nível de motivação extrínseca. Essa incentivação parte da organização minuciosa dos conteúdos que serão abordados em sala de aula e do estabelecimento de metas a serem atingidas.

Sendo assim, o enfoque Mecanicista fica relativamente alheio a todo o potencial de questionamento oferecido pela

⁷⁶TOURON, L.S. El documento histórico. Revista de La Educación del Pueblo, 3(11):41, 1970.

História Renovada.

Em contrapartida, essa própria História Renovada oferece um leque problematizador e uma visão abrangente dos vários setores da sociedade, que enriquecem a oferta de estimulação do aluno, exigida pela linha Mecanicista. Desta forma, o ensino através de instrução programada, estudo dirigido, máquinas de ensinar e outras técnicas preconizadas pela linha tecnicista, pode tornar-se estimulante para o aluno.

Entretanto, para respeitar o caráter essencialmente humano da História Renovada, a motivação do ensino de História dentro da abordagem Cognitivista seria a mais adequada.

Essa afirmação baseia-se no próprio objeto da História Renovada que é o homem no tempo, estudando-se sempre o passado em função do presente. Isso coaduna-se com um dos princípios da motivação da linha cognitivista, visto que ela propõe que o estudo seja significativo e motivado, a partir da realidade experiencial do aluno, do aqui e agora.

A partir dessa colocação, pode-se indagar em que medida a História pode tornar-se *experiência* para o aluno.

A resposta está no caráter problematizador da História Renovada, na medida em que ela oportuniza as indagações e a busca de soluções. Esse processo envolve o aluno, estimulando-o a vivenciar a situação histórica.

Neste sentido, a História Renovada ativa também a consciência de historicidade nos alunos, o que é bastante

motivador. Ferro diz que "conhecer nossa sociedade, nosso passado, nossos mitos, nossos erros e idéias falsas, não é problema de boa ou má consciência, mas sim uma necessidade!"⁷⁷

A linha Cognitivista confirma essa necessidade, pois entende que o ser humano possui uma tendência para organizar o seu campo perceptual. Além dessa organização, a necessidade de conhecimento da sociedade no tempo, ao qual se refere a História Renovada, está de acordo com Maslow quando este escreve sobre o desejo de saber e compreender: "O desejo de saber e compreender é inato em si, isto é, possui caráter de esforço e pertence tanto às necessidades da personalidade como às necessidades fundamentais."⁷⁸

Outra grande premissa da História Renovada é a interação dos elementos, pela existência da multiplicidade do tempo histórico. Essa análise global do processo histórico, envolvendo os aspectos econômico, social, político e mental, vai de encontro com as premissas da abordagem cognitivista a respeito da aprendizagem motivada. Para a linha Cognitivista, a aprendizagem ocorre a partir do contato com o todo. Na medida em que esse contato provoca a interação, inicia-se no aluno um processo motivado que gera o conhecimento.

Sendo assim, a História Renovada, por seu caráter global, relaciona-se bem com a necessidade de contato com a totalidade, preconizado pelos cognitivistas.

⁷⁷ FERRO, M. p. 2-5

⁷⁸ MASLOW, Uma teoria de motivação humana, p. 355.

Nós ensinamos uma disciplina não para formar pequenas bibliotecas vivas desta disciplina, mas sim para fazer com que o estudante pense matematicamente por si só, considere as causas como faz um historiador, tome parte no processo de aquisição de conhecimentos. O saber é um processo, não um produto.

Essa abertura muito grande que História Renovada fornece ao ensino no desenvolvimento dos processos de aquisição de conhecimento dos alunos é acompanhada pela possibilidade de valorização do educando. Isso acontece porque a História Renovada, preocupada com o homem em seu aspecto social e cotidiano, desmistifica a História Tradicional, repleta de heróis. Desta forma, o aluno estuda condutas sociais possíveis que aproximam o objeto do estudo da sua própria vivência.

Ainda nesse sentido de valorização pessoal, podem-se incluir os níveis de reflexão proporcionados ao aluno pela História Renovada. Sendo ela problematizante, o processo de descoberta dos conteúdos instrumentaliza o aluno a desenvolver seu espírito crítico, e dessa forma engajar-se mais em seu caminho de realização pessoal.

De forma geral, a História Renovada tem possibilidade de relacionar-se com as condições de motivação estabelecidas pela linha Cognitivista. Entre outras coisas, a abordagem Cognitivista permite ao aluno que estuda História:

⁷⁹ BRUNER, J., citado por SHULMAN, L.S. Controvérsias psicológicas no ensino. Brasília, 1975. p.11. Mimeografado.

- uma motivação intrínseca, pela natureza e atualidade do material;
- uma percepção do caráter total e integrativo da disciplina;
- a oportunidade de questionar, realizando um estudo significativo;
- o estudo através de processos e descoberta;

Esses elementos podem garantir um aprendizado motivado na medida em que tornam o estudo da História um processo de exploração, de questionamento, uma atividade crítica e também criativa. Levar o aluno a pensar criativamente, significa romper os esquemas mentais rígidos, através do processo de experimentação e também "consiste em saber olhar e o que fazer."⁸⁰

As colocações relativas ao ensino da História buscaram associá-lo com as teorias de motivação e aprendizagem. Sendo que esta pesquisa optou pela abordagem Cognitivista, houve uma preocupação em relacionar essa linha de estudo com a História.

Pode-se afirmar, portanto, que a História Renovada adequa-se, por seu caráter problematizador e globalizante, aos diversos enfoques de motivação e aprendizagem de cunho Cognitivista. Isso porque esses enfoques enfatizam o desenvolvimento dos processos de conhecimento do aluno, bem como o seu crescimento pessoal dentro de uma perspectiva engajada, questionadora e responsável.

⁸⁰ LA PUENTE, Tendências contemporâneas..., p.50.

Essas últimas conclusões encerram o embasamento teórico que pode ser sintetizado num quadro que pretende reunir suas idéias básicas. Nele destacam-se os quatro tópicos abordados até aqui: motivação

aprendizagem

abordagens curriculares

ensino de História.

Quadro 4

A MOTIVAÇÃO E O ENSINO - APRENDIZAGEM

TEORIAS DE CONHECIMENTO		FONTE DA MOTIVAÇÃO	NATUREZA DA MOTIVAÇÃO	CARÁTER DA APRENDIZAGEM	ABORDAGEM DE CURRÍCULO	APLICAÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
ENFOQUE MECANICISTA	CONEXIONISMO	RECOMPENSA REFORÇO	E X T E R N A	Comportamento decorrente das recompensas dadas as respostas corretas.	CURRÍCULO COMO TECNOLOGIA	Aplicação de técnicas programadas que facilitam a assimilação dos conteúdos.
	BEHAVIORISMO					
	FUNCIONALISMO					
ENFOQUE COGNITIVO	PSICANALÍTICO	LIBIDO	I N T E R N A	Em função do prazer ou desprazer.	DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS COGNITIVOS E AUTO-ATUALIZAÇÃO	Procedimentos que respeitam a natureza do aluno.
	GESTÁLTICO	FORÇA INTERATIVA SUJEITO AMBIENTE PERCEPÇÕES		Desenvolvimento de habilidades cognitivas dos alunos, de uma forma ativa.	DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS COGNITIVOS	Exame crítico da história através da análise estrutural das situações problema.
	EVOLUTIVO	AÇÃO DO SUJEITO SOBRE O OBJETO				
	HUMANISTA	BUSCA DE ADEQUAÇÃO PESSOAL		Desenvolvimento das experiências individuais ligadas às necessidades dos alunos.	AUTO-ATUALIZAÇÃO	Desenvolvimento da visão do homem como centro do processo histórico.

III A PESQUISA

Este capítulo apresenta a operacionalização da pesquisa e se propõe à verificação dos propósitos norteadores da mesma, ou seja, a comprovação de sua hipótese.

Essa hipótese, apresentada no capítulo 1, derivou da formulação do problema delineado para o trabalho.

Já no capítulo 2, buscou-se a elaboração de um embasamento teórico que orientasse o desenvolvimento do estudo. O objetivo, nesse referencial, foi uma visão global de diferentes abordagens sobre motivação, desenvolvidas pelas mais significativas correntes psicológicas. Além disso, procurou-se estabelecer a relação motivação e aprendizagem bem como a relação motivação e ensino da História, visto que a pesquisa enfatiza esse último.

Alicerçado, portanto, nos elementos metodológicos e nas concepções teóricas mencionadas acima, este capítulo propõe-se ao estudo prático do tema em pauta: a motivação no ensino da História.

Para tanto, buscando elementos que possibilitassem sua melhor continuidade, o estudo procurou fazer um levantamento

de pesquisas relativas ao assunto.¹ Dentre elas, e devido a sua adequação ao tema desse trabalho, foi feita a opção pela dissertação "Currículo e História"² realizada recentemente em Curitiba.

Essa pesquisa, que apresenta alguns aspectos de interesse comum com o presente trabalho, preocupou-se em investigar a veiculação de concepções contemporâneas de História e de Currículo no ensino de História. Para atingir tais objetivos foi utilizada uma sistemática de estudo que será delineada a seguir.

Inicialmente foi efetuado um referencial teórico a fim de realizar uma investigação relativa às concepções contemporâneas de História e de Currículo e sua evolução nos últimos dois séculos no campo científico. Essa investigação sintetizou diferentes linhas de orientação relativas às concepções teóricas de História e Currículo, concluindo pela constatação da existência de concepções renovadas em ambos os casos.

Seguiu-se a pesquisa de campo do trabalho citado, que, apoiada no referencial teórico orientou-se a partir de variá-

¹BERNARDELLI, E. Análise do perfil de hábitos de estudo de alunos do ensino de 2º grau. Curitiba, 1983. Dissertação, Mestrado, Universidade Federal do Paraná. VECCHIA, A. O efeito do grau de estrutura de comunicações orais e escritas sobre a aquisição de conhecimentos na área de Estudos Sociais. Curitiba, 1981. Dissertação, Mestrado, Universidade Federal do Paraná. NONATO, Q.F. Atitudes de estudantes de segundo grau face ao ensino profissionalizante. Curitiba, 1980. Dissertação, Mestrado, Universidade Federal do Paraná.

²TRINDADE, E.M.C. Currículo e história. Curitiba, 1983. Dissertação, Mestrado, Universidade Federal do Paraná.

veis organizadas em três linhas: o Currículo (macro e micro); o livro didático e a relação em sala de aula (professor, aluno e aula).

Em função delas, construíram-se questionários aplicados de forma direta (entrevistas) ou indireta (exame de textos), assim organizados:

- Questionário aplicado ao Currículo global da escola.
- Questionário aplicado ao Currículo da disciplina de História.
- Questionário-entrevista com o professor sobre o encaminhamento das aulas.
- Questionário-entrevista com o aluno sobre procedimentos em sala de aula.
- Questionário para acompanhamento e avaliação das aulas.*

A aplicação desses questionários deu-se nos estabelecimentos do ensino de 2º grau da zona urbana da cidade de Curitiba. Do total desses estabelecimentos foi retirada uma amostragem aleatória de 16 escolas. Essa foi composta pelo total de professores de História de 2º grau de cada estabelecimento, e os alunos num número total de 260, distribuídos proporcionalmente.

Os dados colhidos na pesquisa "Currículo e História" foram organizados* de forma a permitir a elaboração de gráficos que obedecessem aos princípios da Semiologia Gráfica. Essa nova disciplina, aplicável aos diversos ramos de conhecimento, possibilita a construção de gráficos a partir da lin-

* Vide Anexo I

* Anexo II

guagem visual, bem como o tratamento gráfico da informação.

Ao seu final, a pesquisa "Currículo e História " chegou às seguintes constatações:

- ausência de concepções renovadas sobre História e Currículo nos currículos dos colégios;
- valorização excessiva dos livros didáticos, os quais não possuem orientações teóricas e metodológicas atualizadas;
- relação professor-aluno organizada sem respeitar posturas conceituais ou práticas didático-pedagógicas.

Assim, a autora concluiu que: "O ensino de 2º grau em Curitiba, não apresenta influência das concepções contemporâneas da História Renovada ou de Currículo, mas também não reflete nenhum tipo de concepção específica em ambas as áreas, nas escolas observadas".³

O exame detalhado desse trabalho confirmou sua afinidade com os objetivos da presente pesquisa, possibilitando a utilização dos dados de "Currículo e História" para verificação da hipótese relativa à motivação, não apenas nos pressupostos teóricos, mas pela linha de orientação dada à pesquisa.

Foi considerada também a excelência do tratamento semiológico que oferece uma riqueza de possibilidades interpretativas.

³TRINDADE, p.

Daí chegou-se à reflexão sobre os gráficos contidos no capítulo 3 da pesquisa já mencionada, agora em função de novos pressupostos teóricos, ou seja, os relativos à motivação, chegando-se aos resultados apresentados em seguida.

3.1 LEITURA E INTERPRETAÇÃO DOS GRÁFICOS RELATIVOS À PESQUISA CURRÍCULO E HISTÓRIA

Este segmento trata a princípio dos gráficos elaborados pela pesquisa "Currículo e História". Conforme já foi dito, eles foram construídos a partir de dados coletados por cinco instrumentos; como se vê a seguir:

QUADRO 5- INSTRUMENTOS E GRÁFICOS DA PESQUISA CURRÍCULO E HISTÓRIA.

INSTRUMENTO	APLICAÇÃO	GRÁFICO DERIVADO
Instrumento I	1.1 Currículo da escola	Gráfico nº 1
	1.1 Currículo da escola	Gráfico nº 2
	1.2 Currículo de História	Gráfico nº 3
Instrumento II	Livro didático	Gráfico nº 4
Instrumento III	Professor	Gráfico nº 5
Instrumento IV	Aluno	Gráfico nº 6
Instrumento V	Relação em sala de aula	Gráfico nº 7

Cada um deles será analisado, a fim de que se possa chegar às novas interpretações necessárias ao presente trabalho.

3.1.1 O CURRÍCULO

Os dados curriculares foram obtidos pelos dois instrumentos já citados:

- Instrumento I- 1.1 O Currículo (macro-currículo)
- Instrumento I- 1.2 O Currículo de História (micro - currículo).

Esses dados foram organizados, seguindo os princípios da Semiologia Gráfica. Sendo assim, foram agrupados inicialmente em ordem alfabética (de A a J, cada letra identificando um Currículo), sem existir preocupação com a seqüência dos elementos. Sua composição obedeceu apenas a uma convenção que estabeleceu para respostas Sim, a cor preta; Não, a cor branca; para as respostas "sem definição" o traço diagonal,/; e para as questões "sem referência", o ponto, ., .

O critério adotado para esses procedimentos foi o de procurar distinguir agrupamentos por semelhanças e diferenças, buscando a incidência maior de pretos ou de brancos, ou seja, de respostas positivas, para as diversas questões.

Os dois gráficos a seguir exemplificam como se efetuou a operação. O gráfico nº 1 apresenta a organização dos Currículos antes das permutas, e o nº 2 mostra o resultado final das mesmas, com os elementos agrupados conforme o já explicado.

Aplicou-se procedimento idêntico aos demais instrumentos.

1.1.1 O currículo da escola foi elaborado sob a responsabilidade:

- 1) da SEED?
- 2) da direção da escola?
- 3) do coordenador?
- 4) de um grupo de professores?
- 5) de especialistas?
- 6) de outro(s) órgão(s)?
- 7) não há currículo escrito?

E	D	F	B	J	H	G	I	C	A

1.1.2 Recebe alguma espécie de orientação ou sugestão?

- 8) da SEED?
- 9) de outro(s) órgão(s)?
- 10) de(s) bibliografia(s) pertinente(s)?
- 11) do coordenador?
- 12) de especialistas?
- 13) de grupos de professores?

1.1.3 O currículo apresenta:

- 14) orientação filosófica?
- 15) orientação didático-pedagógica?
- 16) caracterização da clientela?
- 17) objetivos gerais da escola?
- 18) objetivos específicos da instrução?
- 19) disciplinas do currículo?
- 20) conteúdo específico das disciplinas?
- 21) atividades de aprendizagem?
- 22) avaliação?

1.1.4 A distribuição das disciplinas é feita em função:

- 23) de unidades isoladas?
- 24) da organização vertical e horizontal?
- 25) das áreas de estudo?
- 26) da grade curricular?
- 27) da carga horária?

1.1.5 Quanto ao papel da História no conjunto das disciplinas:

- 28) aparece em apenas uma série?
- 29) aparece em duas séries?
- 30) aparece em três séries?

1.1.6 Quanto ao papel da História em relação a uma orientação filosófica:

- 31) ela é mencionada no currículo?
- 32) é valorizada na introdução?
- 33) pode ser inferida?
- 34) é inexistente?

☒ SIM
☐ NÃO
☐ SEM DEFINIÇÃO
☐ SEM REFERÊNCIA

- A organização dos Currículos no gráfico nº 2 permite afirmar que não existe grande preocupação com obediência aos procedimentos relativos à elaboração curricular. Somente as duas escolas do primeiro grupo (E,D) demonstram tal preocupação, evidenciada nas respostas às questões de 14 a 22.

- A elaboração curricular, quando presente, é fortemente influenciada pela direção da escola (item 2) e parcialmente pela Secretaria de Educação (item 8).

- Os itens 28, 29 e 30 demonstram que a disciplina de História aparece em apenas uma série do 2º grau, com uma única exceção (Escola A).

- A observação do conjunto desse gráfico leva ainda às seguintes considerações:

- as limitações percebidas na elaboração do Currículo, podem ser causa de desmotivação do professor, já que a maioria dos Currículos não possuem orientação filosófica (item 14), nem didático-pedagógica (item 15); pode-se dizer que a ausência de tais embasamentos, dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Isso reforça a afirmação inicial da existência de desmotivação do docente, pois ele desenvolve sua tarefa didática sem elementos norteadores. O gráfico nº2 caracteriza uma ação educativa não alicerçada solidamente, sendo desenvolvida sem o parâmetro essencial para qualquer processo de ensino: a meta que deve ser atingida. Até certo ponto, esse gráfico evidencia uma preocupação com o ensino e não com a aprendizagem ou até mesmo com a realização pessoal de cada aluno.

- Percebe-se também que, pela ausência de referencial

teórico na elaboração do Currículo, a prática curricular é decorrente da administração da escola (item 2) ou da opinião do grupo de professores (item 13). Não são utilizadas nem orientações a partir de bibliografia pertinente (item 10), muito menos a consulta a especialistas em currículo (item 12). Esses elementos também indicam uma prática de ensino onde a ênfase não está no aluno. Isso porque a elaboração curricular, não apoiada em especialistas e/ou em bibliografia especializada, corre o risco de desconsiderar os estágios de evolução do aluno, desenvolvendo assim um ensino aquém ou além de suas capacidades reais.

O instrumento 1.2 trata especificamente da disciplina de História e a observação de seus resultados possibilita os seguintes comentários:

- esse gráfico confirma o anterior quanto à ausência de uma orientação curricular consistente, estando apenas enfatizada a preocupação geral com os objetivos instrucionais (itens 1 ao 7);

- os conteúdos curriculares estão dispostos de maneira bastante dispersa (itens 8 a 12), não havendo homogeneidade entre os Currículos das diferentes escolas, sendo que a apresentação mais freqüente é a de arrolamento de temas (item 9). Nesse sentido, infere-se que o ensino desenvolvido através desse modelo curricular incline-se a ser do tipo onde não se ampliam as experiências dos alunos, visto que seus conteúdos mantêm-se fechados em esquema rígido;

- quanto à orientações curriculares ligadas a concepções de História (itens 14 a 29) aparece uma inclinação maior para os conceitos ligados à História Renovada em detrimento da História Tradicional. Mesmo assim, esse gráfico revela que os Currículos não procuram relação com as demais Ciências Humanas (item 28), nem a interação dos fatores condicionantes da evolução histórica (item 29). Esses dois fatores levantam dúvidas quanto à coerência das respostas favoráveis à História Renovada, sendo que esta é voltada à inter-relação científica;

- de uma forma geral, a visualização do gráfico nº 3 demonstra um certo descaso quanto à elaboração curricular específica da disciplina, tanto em relação aos aspectos peda-

- 1) preâmbulo?
- 2) introdução?
- 3) objetivos gerais?
- 4) objetivos instrucionais?
- 5) bibliografia?
- 6) orientação historiográfica?
- 7) avaliação?

8) unidades didáticas?

9) arrolamento de temas?

10) tópicos isolados com sequência cronológica?

11) tópicos isolados sem sequência cronológica?

12) tópicos integrados?

13) temas geradores?

- 14) valoriza o fato, por si mesmo?
- 15) privilegia o papel do documento escrito?
- 16) dá preferência aos aspectos políticos?
- 17) está centrado em aspectos individuais?
- 18) valoriza o passado por si mesmo?
- 19) apresenta um simples encadeamento cronológico de fatos?
- 20) favorece a simples descrição?

21) evidencia uma linha histórica problematizante?

22) utiliza o conceito de multiplicidade do tempo histórico?

23) valoriza o estudo do homem em sociedade?

destaca aspectos: 24) da economia?

25) da sociedade?

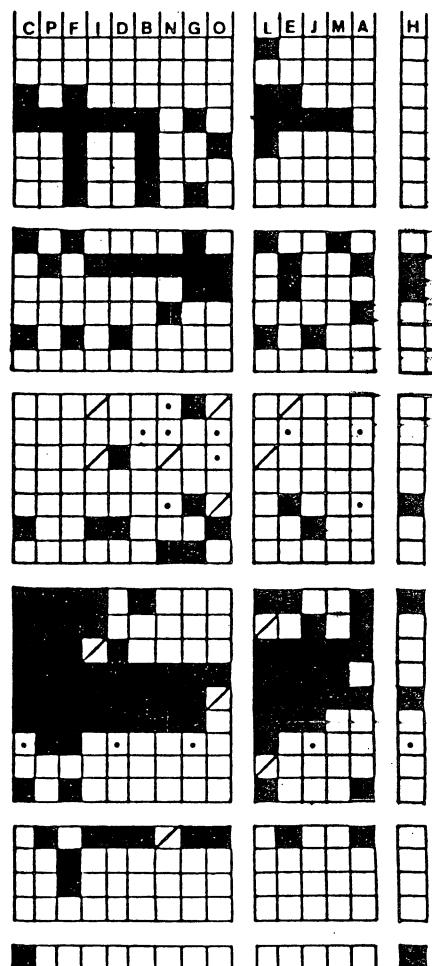
26) das civilizações?

27) das mentalidades?

Apresenta outra linha específica de orientação historiográfica?

30) mista?
 não historiográficas: 31) pedagógica?
 32) filosófica?
 33) outra?

1.2.6 34) Sem linha de orientação?



SIM
NÃO
SEM DEFINIÇÃO
SEM REFERÊNCIA

gógicos, quanto aos ligados à concepção histórica a ser seguida. Esses elementos que poderiam gerar um processo de ensino-aprendizagem consistente e efetivo, aparecem, na realidade, confusos e praticamente sem orientação de qualquer tipo.

INSTRUMENTO II – O LIVRO DIDÁTICO

GRÁFICO Nº 4

2.1	A Introdução apresenta alguma linha de orientação:	F	O	J	D	H	G	B	G ¹	F	M	O	L	J ¹	B ¹	A	N	I
	1) da História Renovada?																	
	2) da História Tradicional?																	
	3) outra?																	
	4) mista?																	
2.2	Quanto à divisão de suas partes ou unidades, o livro:																	
	5) obedece a sequência lógica?																	
	6) segue as permanências e mudanças do tempo histórico?																	
	7) compartimenta os temas e assuntos?																	
	8) segue uma cronologia acontecimental?																	
2.3	9) Fornece subsídios à atuação efetiva do professor?																	
2.4	10) Está de acordo com o nível esperado de desenvolvimento mental do educando e das séries a que se destina?																	
2.5	Atende às necessidades didáticas do ensino de uma concepção atualizada de História, transmitindo:																	
	11) uma orientação global?																	
	12) conteúdo pertinentes e integrados?																	
	13) posições que permitam reflexão e crítica?																	
2.6	Coloca sua ênfase:																	
	14) no singular?																	
	15) no coletivo?																	
2.7	Quais os temas que aborda com maior frequência?																	
	16) guerras e revoltas?																	
	17) vida de homens ilustres?																	
	18) governos e reinados?																	
	19) usos e costumes?																	
	20) permanências?																	
	21) transformações?																	
	22) períodos cronológicos?																	
	23) aspectos político-administrativos?																	
2.8	Destaca:																	
	24) o acontecimento?																	
	25) o documento escrito?																	
	26) a conjuntura?																	
2.9	Como manipula o conceito de tempo?																	
	27) breve, linear?																	
	28) múltiplo?																	
2.10	Apresenta preocupação em relação:																	
	29) à economia?																	
	30) à sociedade?																	
	31) às civilizações?																	
2.11	Utiliza concepções de outras ciências:																	
	32) Antropologia?																	
	33) Sociologia?																	
	34) Geografia?																	
	35) Economia?																	

■ SIM
 □ NÃO
 ▨ SEM DEFINIÇÃO
 • SEM REFERÊNCIA

3.1.2 OS TEXTOS DIDÁTICOS:

O instrumento II examina o conteúdo dos textos utilizados como suporte para o ensino do professor em sala de aula.

- Esses textos apresentaram-se sob duas formas: o livro didático, em 11 colégios, e a chamada "apostila", em 3 colégios, sendo que dois colégios não utilizam qualquer tipo de texto didático. Como alguns estabelecimentos adotam livros diversos para séries diversas (B e B¹, G e G¹, J e J¹), o número total foi de 14 livros didáticos e 3 apostilas fornecendo os resultados representados no gráfico nº 4.

- Esse gráfico apresenta também uma peculiaridade devida ao fato de várias escolas optarem por um mesmo livro didático. Esse fato pode ser o indicador de um evento muito comum no processo de ensino: o livro didático adotado é aquele pelo qual a editora empenhou-se em torná-lo visualmente mais atraente e dotá-lo de maiores vantagens financeiras ao usuário.

- Os livros didáticos não explicitam qual é sua linha de orientação, não estando ligados nem à História Renovada nem à Tradicional (item 1 a 4).

- A análise do gráfico leva à constatação de que poucos deles fornecem subsídios para a ação do professor (item 9), sendo que a maioria dos livros segue uma divisão obedecendo à sequência lógica da História. Isso evidencia a possibilidade de uma despreocupação, por parte do professor, em abordar temas gerados pelos próprios alunos.

- Esse fator fica comprovado pelos itens 16 a 28 onde o livro aparece ligado à transmissão de fatos ligados a acontecimentos, manipulando um conceito de tempo linear.

- Outro elemento a ser destacado é o fato de que os livros didáticos não evidenciam uma preocupação em estabelecer relações com outras ciências (itens 32 a 35). Esse fator é relevante, considerando-se o contexto atual, cada vez mais interdisciplinar e globalizante.

- Esse gráfico leva ainda às seguintes constatações:

1. O exame dos livros didáticos demonstra que eles não são ligados à História Renovada, concepção pela qual essa pesquisa optou, como sendo a mais abrangente e apropriada para o estudo do homem no tempo, e conseqüentemente considerada mais motivante.

Apesar de não estar evidente na introdução dos livros (itens 1 a 4) a linha de orientação que é seguida pelos mesmos, os dados seguintes indicam uma postura mais voltada à História Tradicional: presa a períodos cronológicos, aspectos político-administrativos ou ainda guerras e revoltas.

2. Os aspectos didático-pedagógicos demonstram relacionamento objetivo com o pretenso nível mental do educando, e razoável interesse pela integração dos conteúdos (itens 10,11,12). No entanto, estes mesmos livros não apresentam situações que permitam reflexão e crítica (item 13). Sendo assim, a preocupação em colocar conteúdos apropriados ao nível do educando quase que fica invalidado, pois tais conteúdos tornam-se desmotivantes pela ausência de fatores que levem o aluno a elaborações mentais mais ativas.

3.1 É graduado em:

- 1) História?
- 2) Geografia?
- 3) Estudos Sociais?
- 4) Moral e Cívica?
- 5) Pedagogia?
- 6) Filosofia?
- 7) Outros? (Direito, Ciências Econômicas, Ciências Sociais)
- 8) Sem graduação?

16	5	15	3	10	20	14	22	24	11	25	9	26	2	4	13	7	12	6	18	17	2	22	18	8	1

3.2 Em que década completou o curso?

- 9) antes-1940?
- 10) 1941-1950?
- 11) 1951-1960?
- 12) 1961-1970?
- 13) 1971-1980?
- 14) 1981-198...?
- 15) Não completou o curso?

3.3 Para que número total de alunos dá aulas de História:

- 16) 10- 50
- 17) 51- 100
- 18) 101- 200
- 19) 201- 300
- 20) 301- 400
- 21) 401- 500
- 22) 501-1.000
- 23) 1.000-

3.4 Quanto ao currículo de História:

- 24) segue um currículo?
- 25) utiliza um programa?
- 26) segue as orientações da escola?
- 27) segue as sugestões da SEED?
- 28) elabora seu próprio currículo ou programa?
- 29) segue a orientação tirada do livro didático ou apostila?

3.5 Sobre o livro-texto:

- 30) utiliza algum livro didático?
- 31) segue uma apostila?
- utiliza materiais didáticos variados: 32) livros?
- 33) mapas?
- 34) maquetes?
- 35) audiovisuais?
- 36) outros?

3.6 Segue nas aulas alguma orientação teórica relativa a História?

- 37) concepções históricas de origem estrangeira?
- 38) concepções teóricas de autores nacionais?
- 39) concepções teóricas tiradas de livros didáticos?
- 40) concepções teóricas sugeridas pelo currículo?
- 41) nenhuma concepção teórica?

3.7 No desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem:

- 42) utiliza procedimentos didáticos em sala de aula?
- 43) usa técnicas de trabalho em grupo?
- 44) usa técnicas de questionamento?
- 45) usa atividades que desenvolvam o raciocínio do aluno?

3.8 No relacionamento com o aluno:

- 46) utiliza algum tipo de concepção pedagógica?
- 47) usa noções de psicologia?
- 48) prefere seguir a intuição?

3.9 Avalia o aluno:

- 49) em testes?
- 50) em trabalhos?
- 51) por sua participação?
- 52) globalmente?

☒ SIM
☐ NÃO
☐ SEM DEFINIÇÃO
☐ SEM REFERÊNCIA

3.1.3 O PROFESSOR

O instrumento III é relativo ao professor da disciplina de História. Aplicado sob a forma de entrevista direta, levou aos seguintes resultados:

- a grande maioria dos professores é graduado em História (item 1), sendo que os demais dividem-se entre Geografia (item 2), Ciências Sociais e Ciências Econômicas (item 7), havendo um com curso de Direito e outro que não completou o curso de graduação;

- o período em que completaram seus cursos divide-se proporcionalmente entre as décadas de 1961-1970 e 1971-1980;

- esses professores desenvolvem sua prática docente sem adotarem alguma concepção teórica (itens 37 a 41). Sabe-se que a atuação docente requer uma tomada de posição que abrange a adoção, tanto de uma postura pedagógica, quanto de uma concepção teórica relativa ao desenvolvimento dos conteúdos da disciplina. Tal posicionamento conferiria, até certo ponto, uma consistência à atividade do professor, permitindo-lhe um maior encaminhamento dos alunos para a descoberta na aprendizagem. O gráfico nº 5 denota que a grande maioria dos professores não têm preocupações dessa ordem;

- o professor de História prende-se ao livro-texto e, em relação a outros materiais didáticos, aponta a utilização de mapas. Esses dois recursos podem ser considerados pouco motivantes, principalmente levando-se em conta a estimu-

lação exercida pelos meios de comunicação de massa que realmente atingem o interesse do adolescente;

- o currículo, o programa e as orientações da escola são os fios condutores da ação pedagógica (itens 24 a 26). O exame do macro e do micro-curriculum não fornecem indicadores para um ensino baseado em um referencial filosófico, teórico ou ainda didático-pedagógico, evidenciando uma atividade docente sem alicerces.

- parecendo contrariar a afirmativa de que utilizam recursos pedagógicos provocadores da auto-descoberta no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (itens 42 a 45), os professores são quase unânimes em concordar que, no relacionamento com o aluno, preferem usar a intuição, ao invés de algum tipo de concepção pedagógica (item 46), ou ainda de noções de Psicologia (item 47). Resta, dessa forma, um hiato a ser preenchido: até que ponto um professor que diz apoiar-se em recursos atuais no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, pode basear-se mais na intuição do que em concepções pedagógicas ou psicológicas? Em que medida esses antagonismos não refletem uma inconsistência nas respostas dos professores?

INSTRUMENTO IV – ALUNO

GRÁFICO Nº 6

	I	II	III	IV	V
4.1. Tratando-se da aula de História:					
1) tem interesse pelo que é ensinado?	S N S D S R	S N S D S R	S N S D S R	S N S D S R	S N S D S R
2) compreende os conteúdos apresentados?					
3) gostaria de ter mais aulas da disciplina?					
4.2 Nas relações sociais em classe durante a aula de História:					
4) dá-se bem com os colegas?					
5) tem oportunidade de participar oralmente das aulas?					
conversa com o professor:					
6) sobre assuntos de aula?					
7) sobre outros assuntos?					
4.4 No estudo de História é necessário preferencialmente:					
13) compreensão					
14) memória?					
4.5 A atitude em uma aula de História deve ser:					
15) concordar?					
16) debater?					
17) questionar?					
4.6 A disciplina de História deve ser vista como:					
18) uma narrativa de acontecimento?					
19) uma sucessão de fatos e datas?					
20) uma análise do homem e das sociedades?					
21) o simples exame do passado?					
4.7 Como gostaria que fosse a aula de História:					
22) mais longa?					
23) mais curta?					
24) mais ativa?					
25) menos narrativa?					
que proporcionasse momentos de discussão sobre o tema:					
26) com os colegas?					
27) com o professor?					
4.8 Como vê a História em função das aulas que está tendo este ano:					
28) uma disciplina sem importância?					
29) uma disciplina importante?					
30) um fator de desenvolvimento das capacidades mentais?					
31) uma oportunidade de compreensão do mundo em que vive?					
32) uma simples descrição de acontecimentos?					

I	II	III	IV	V
1-5 *	1-8 *	1-18 *	1-9 *	1-5 *
6-10 *	9-22 *	19-60 *	10-22 *	6-9 *
11-13 *	23-36 *	61-100 *	23-34 *	10-14 *
14-18 *	37-48 *	101-132 *	35-44 *	15-16 *

3.1.4 O ALUNO

Este instrumento foi aplicado aos alunos das escolas objeto da pesquisa. O gráfico foi construído a partir dos indicadores fornecidos pela questão 4.3. Essa questão determinou a preferência dos alunos pela História. A partir de suas respostas obtiveram-se cinco grupos, conforme segue:

I - os que classificam a História em 1º lugar, dentre todas as disciplinas do Currículo.

II - os que classificam a História em 2º lugar.

III - os que classificam a História de 3º a 5º lugar.

IV - os que classificam a História de 6º a 10º lugar.

V - os que classificam a História do 11º lugar em diante.

Essa classificação determinou a distribuição de cinco grupos no gráfico nº 6.

● sua visualização permite constatar que o aluno tem uma opinião bastante positiva sobre a aula de História (questão 4.1). Ele tem interesse (item 1), afirma compreender o conteúdo (item 2) e dá-se bem com os colegas. Isso indica que o aluno vai para a sala de aula com a prontidão adequada;

- da mesma forma, sua concepção de História é bastante coerente (questões 4.6 e 4.8), valorizando nela o conceito de estudo do homem e das sociedades, bem como sua potencialidade no desenvolvimento dos processos mentais e na compreensão do mundo;

- curiosamente, esse aluno não deseja um prolongamento da aula (itens 22 ao 25), solicitando, no entanto, que ela seja mais ativa e participativa. Isso confirma a posição de que o envolvimento do educando com o que estuda e a forma como é envolvido neste estudo é um dos fatores básicos para que o processo se desenvolva dentro de um clima de interesse.

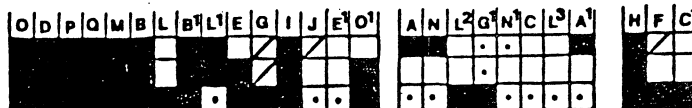
INTRUMENTO V – A RELAÇÃO EM SALA DE AULA

GRÁFICO Nº 7

4.1 DA PARTE DOS ALUNOS:

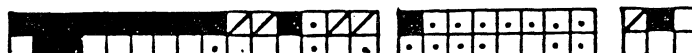
4.1.1 No convívio social durante a aula de história, os alunos:

- 1) demonstram interesse?
- 2) têm participação ativa?
- 3) mostram possibilidade de integração social entre si?



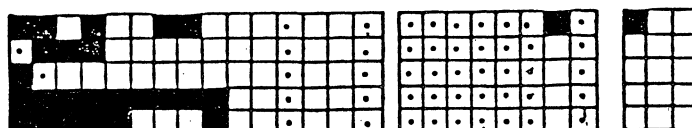
4.1.2 No amadurecimento de seu processo mental:

- 4) compreendem os conteúdos que lhes são apresentados?
- 5) demonstram espírito crítico em relação à disciplina?



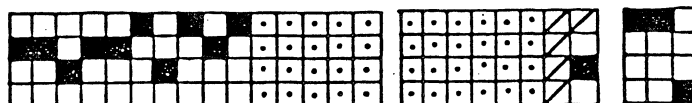
4.1.3 Mostram indícios de desenvolvimento de atividades reflexivas, tais como:

- 6) busca de soluções?
- 7) procura de problemas?
- 8) geração de hipóteses?
- 9) organização de raciocínio?
- 10) análise de situações?



4.1.4 Veiculam que tipo de concepções:

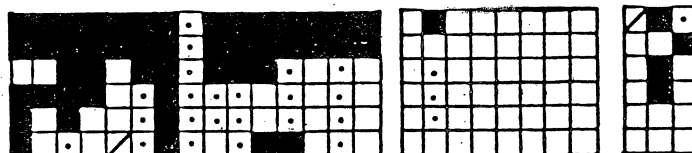
- 11) tradicionais?
- 12) estruturais?
- 13) mistas?
- 14) difusas?



4.2 DA PARTE DO PROFESSOR:

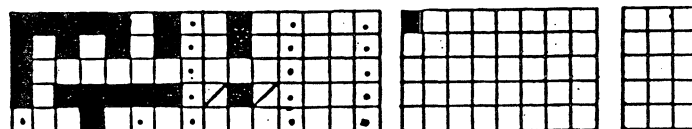
4.2.1 Posiciona-se em relação aos alunos?

- 15) permitindo participação?
- 16) solicitando opinião?
- 17) avaliando suas informações?
- 18) detendo-se em suas questões?
- 19) levando adiante as intervenções?
- 20) incentivando a socialização?



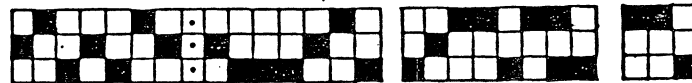
4.2.2 Procura desenvolver no aluno habilidades cognitivas, como:

- 21) identificar problemas?
- 22) resolver problemas?
- 23) inferir hipóteses?
- 24) desenvolver capacidade crítica?
- 25) tomar decisões?



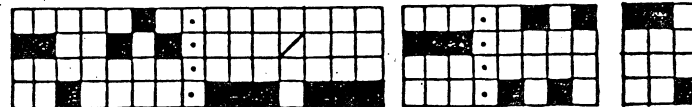
4.2.3 Encaminha a aula numa orientação:

- 26) narrativa?
- 27) estrutural?
- 28) difusa?



4.2.4 Mostra preocupação em transmitir concepções ligadas:

- 29) à História Tradicional?
- 30) à História Renovada?
- 31) a outra corrente específica?
- 32) a uma orientação mista?



SIM
 NÃO
 SEM DEFINIÇÃO
 SEM REFERÊNCIA

3.1.5 A RELAÇÃO EM SALA DE AULA

O instrumento V foi elaborado para facilitar a observação da relação professor-aluno em sala de aula. As colunas do gráfico relativas aos resultados desse instrumento são em número de 26, correspondendo aos 26 professores das 16 escolas.

- Inicialmente, a observação do gráfico evidencia uma grande incidência da alternativa "sem referência", nas perguntas de 1 a 14, sobretudo em itens que dizem respeito aos processos e à veiculação de concepções.

- Da parte dos alunos, nota-se situações positivas quanto a interesse, compreensão, socialização e participação (itens 1 a 4), mas a capacidade de análise e busca de soluções (itens 5 a 10) se apresentam em nível bem menor, enquanto que as atividades de caráter crítico e preditivo são praticamente nulas.

- Quanto a essas constatações oriundas da observação em sala de aula, pode-se dizer que a atitude passiva dos alunos era quase que predizível pelo exame dos gráficos II e III. Nele, está delineada uma sistemática pedagógica insuficiente para gerar uma aprendizagem ativa, relacionada com os interesses do aluno.

- Em relação ao professor, esse gráfico é bastante significativo, pois a incidência das respostas é praticamente total nos itens negativos, tanto no que se refere ao encami-

nhamento didático-pedagógico das aulas (itens 15 a 25), quanto às concepções teóricas específicas de História (itens 26 a 32).

- O professor que, no instrumento III (questão 3.7), dizia utilizar-se de procedimentos didáticos, de técnicas de trabalho de grupo e outras atividades que envolvem o raciocínio em sala de aula, praticamente não procura desenvolver no aluno habilidades cognitivas como: resolver problemas, inferir hipóteses, desenvolver a capacidade crítica e tomar decisões (itens 21 a 25). Sendo assim a posição real do professor fica obscura, visto que sua prática de ensino não assegura o que ela afirma teoricamente (Instrumento III).

- Ainda em sala de aula, o aluno demonstra compreender o que lhe é ensinado (item 4), sem no entanto, demonstrar espírito crítico em relação à disciplina (item 5). Esse aluno não indica desenvolvimento de atitudes reflexivas como: procura de problemas, geração de hipóteses e organização de raciocínio (itens 6 a 10). Isso é significativo na medida em que demonstra que a aula de História não está voltada para os processos dos alunos, desfavorecendo a liberação do seu potencial para a auto-instrução.

A interpretação geral dos gráficos analisados pode gerar ainda as seguintes considerações, levando-se em conta os parâmetros dessa pesquisa que são a motivação e o ensino de História:

- em relação à elaboração curricular, pode-se verificar uma despreocupação em alicerçar a atividade educacional.

O Currículo, sendo o fundamento de qualquer sistema de ensino, serve como a diretriz básica para orientar o sistema educacional. Através dele, a escola e o professor obtêm os esclarecimentos teóricos que encaminham sua prática de ensino. No entanto, verificou-se nos estabelecimentos de ensino Currículos, em cuja natureza não houve preocupação em desenvolver as bases de um referencial filosófico ou didático-pedagógico.

- esse mesmo problema aparece no tocante à História, onde, talvez por reflexo da posição da escola, o professor apresenta um Currículo onde a ênfase está no conteúdo a ser transmitido, não se verificando uma preocupação específica nem com a finalidade do ensino ("para que?"), nem com a postura didático-pedagógica ("como?").

Disso pode-se inferir que o ensino desenvolvido a partir de tais diretrizes não se enquadra em um referencial educativo Mecanicista ou Cognitivista. Ambos, mesmo sendo estruturalmente diferenciados, contêm um projeto de ensino-aprendizagem muito bem delineado, apoiado em bases filosóficas, pedagógicas e psicológicas, o que não aparece nos macros e micro-currículos analisados.

Além disso, pode-se afirmar ainda quanto ao micro-currículo que ele espelha uma desmotivação do docente para com a disciplina de História, pois além dos fatores já citados - ausência de embasamento filosófico e de orientação didático-pedagógica - esse documento apresenta-se voltado a transmissão de conteúdos, sem a opção por uma concepção de História.

A preocupação evidente com os objetivos instrucionais

não consegue atenuar a inexistência de uma linha de ação voltada para elementos mais abrangentes, ao nível de metas educacionais.

Os fatores apontados acima colocam os Currículos analisados em uma posição oposta principalmente à abordagem Cognitiva. Essa oposição aparece em todos os ângulos, mas fica bem clara ao nível da filosofia adotada. O Cognitivismo pretende que ação pedagógica forneça a valorização da ação do indivíduo. Nesse sentido, a preocupação é com a criação de condições que desenvolvam as potencialidades de cada educando, preocupação essa não revelada nos Currículos em questão.

Já em relação ao livro didático, aparecem novos elementos que confirmam o pouco entusiasmo do professor em relação à disciplina. Sendo que a orientação curricular é inconsistente, ela não confere critérios a serem utilizados na adoção do livro. Dessa forma, constata-se que vários colégios optaram por um mesmo livro e isso talvez seja o resultado da intromissão de um sistema econômico baseado na oferta e na propaganda.

Visto não existirem critérios para a seleção do livro-didático, o professor o está elegendo inconscientemente e inconsistentemente.

Logo, ao aluno é indicado um livro-didático que pode até fornecer-lhe uma série de dados e fatos, mas que servirá muito pouco como suporte a uma aprendizagem efetiva da História, onde a reflexão, o espírito crítico e o questionamento são peças fundamentais.

O professor, por seu lado, não apresenta uma preocu-

pação em desenvolver aulas ligadas a concepções teóricas no nível dos conteúdos, no plano pedagógico e muito menos no psiocológico. Daí, poder-se constatar que, em relação à motivação, esse professor se posiciona indiscriminadamente em relação à abordagem Mecanicista ou à Cognitivista, ou seja, à motivação extrínseca ou intrínseca dos alunos.

O desenvolvimento das aulas também não se enquadra dentro de um referencial pedagógico, seja ele Mecanicista ou Cognitivista. Isso é, o professor não se preocupa em estimular os alunos através de material pré-organizado, respeitando assim o enfoque Mecanicista. Ele não se ocupa tampouco, em verificar nos alunos questões ou situações-problema, de onde ele possa retirar linhas de conduta para o desenvolvimento do potencial individual, coerentemente com o enfoque Cognitivista.

A observação das aulas sugere que elas são a culminância de todo um processo educacional mal alicerçado. Nelas, a ausência de fios condutores da ação docente, que teve sua origem na elaboração curricular, fica evidente, mostrando o despreparo e a desmotivação do professor com o ensino e a disciplina de História. O ensino é desenvolvido com base no livro texto, de uma forma linear e desprovida de critérios.

Em contrapartida, o aluno demonstra conhecimento relativo a respeito das concepções históricas, e, também desejo de atividade em oportunidade de questionamento. Essa postura pode ser bem entendida, na medida em que se aceita que este aluno está em busca de sua adequação pessoal e que

para isso necessita engajar-se profundamente às experiências que lhe são oportunizadas. Mesmo assim, constata-se na observação em sala de aula que sua atitude é passiva, denunciando, de certa forma, um sistema educacional onde existe defazagem entre as descobertas teóricas ao nível pedagógico e psicológico e a prática de ensino.

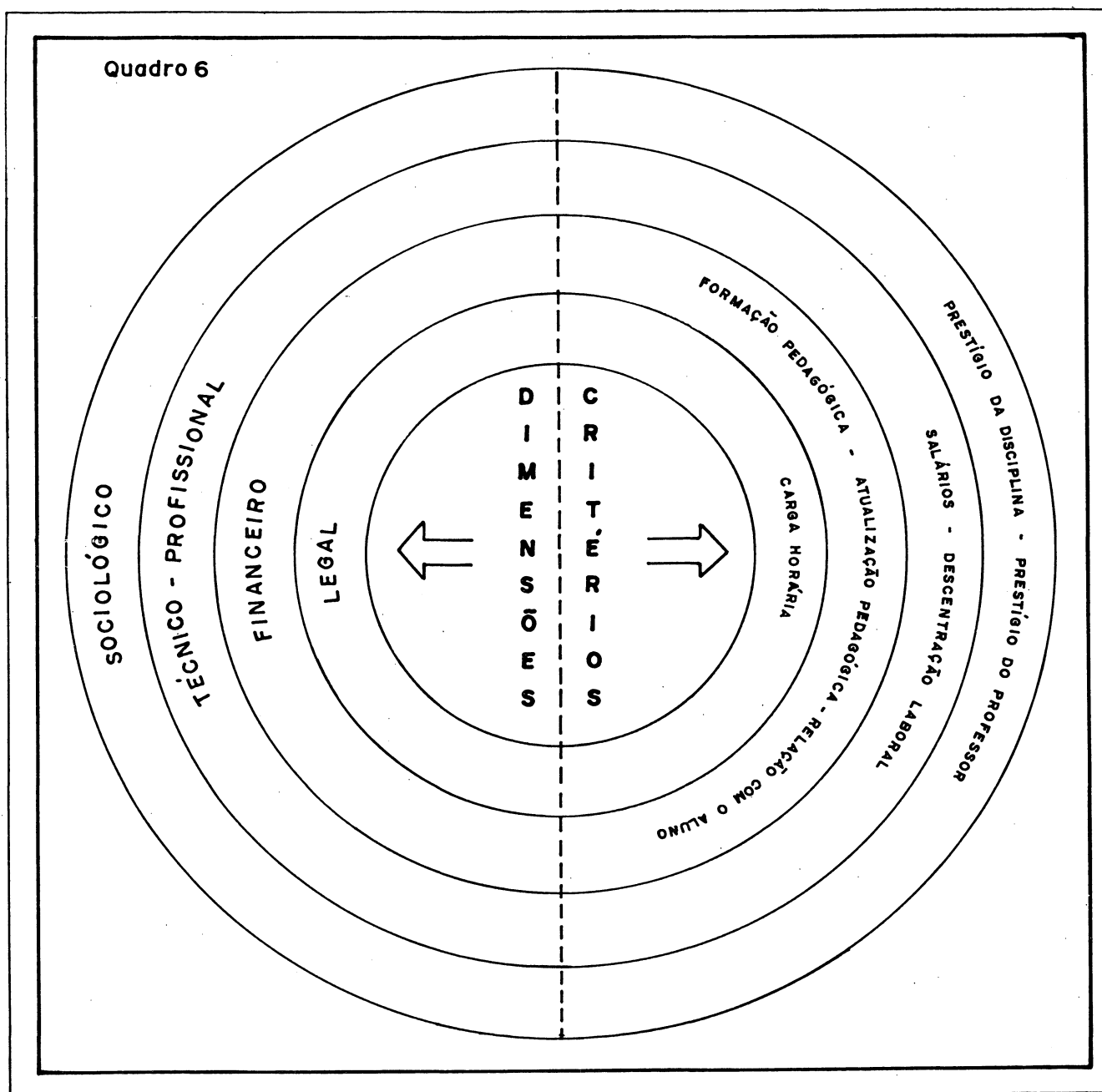
O aluno demonstra claramente que tem interesse pelo conhecimento em História. Partindo-se de uma premissa cognitivista, esse aluno está disposto a uma aprendizagem efetiva, na qual poderá ser desenvolvido seu pleno potencial pela descoberta, e onde a necessidade de conhecer e compreender inerente ao ser humano é facilitada por um desejo ativo e intrínseco. Essa motivação do aluno parece, depois do exame dos seis gráficos, encontrar impedimentos na postura curricular e principalmente na atitude do docente. Esse não colabora para corrigir os erros do sistema, desenvolvendo um ensino que não é teoricamente atualizado e pedagogicamente ativo.

Essa última constatação levou a presente pesquisa a uma necessidade de ampliar as informações disponíveis, com a finalidade de verificar junto aos professores quais seriam os fatores que os impediriam de desenvolver um ensino atualizado e ativo. Tal situação poderia desencadear comportamentos motivados nos alunos, dentro de uma postura pedagógica cognitivista, considerada neste trabalho como modelo ideal do ensino -aprendizagem.

A partir disso, houve também uma preocupação em a-

pontar quais seriam os fatores que, dentro de contexto abrangente, poderiam afetar a ação docente. Nesse sentido, elementos de caráter legal, financeiro, técnico-profissional e sociológicos foram considerados e deles emergiram os critérios da pesquisa, conforme demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 6: "DIMENSÕES E CRITÉRIOS CONSIDERADOS NA ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO APLICADO AOS PROFESSORES."



As dimensões consideradas pretenderam cobrir as diversas facetas que envolvem a ação do professor. Os critérios foram elaborados no sentido de facilitar a operacionalização de cada dimensão apontada.

3.2 INSTRUMENTO DIRIGIDO AOS PROFESSORES DE 2º GRAU

A partir disso, pôde-se elaborar um novo instrumento (Anexo III). Esse instrumento foi composto por 18 questões de orientações diversas: perguntas abertas, de SIM e NÃO e de múltipla-escolha. Destinou-se aos professores de História como também aos professores de Química, Física, Biologia e Matemática do 2º grau.

Aos professores de História, por serem os docentes da disciplina que é alvo dessa pesquisa e aos demais, por ministrarem aulas nas disciplinas consideradas de maior prestígio, por sua origem, quer nas Ciências Exatas ou nas Ciências Biológicas.⁴

Por meio desse recurso, procurando-se estabelecer um paralelismo, buscou-se a identificação das razões que levam o docente de História a uma ação pedagógica pouco ativa e conseqüentemente desmotivante.

O resultado dos questionários foi tabulado, a fim de serem elaborados gráficos que permitiram uma melhor visualização dos resultados. Neles, cada coluna corresponde a uma resposta, cuja representação gráfica foi obtida a par-

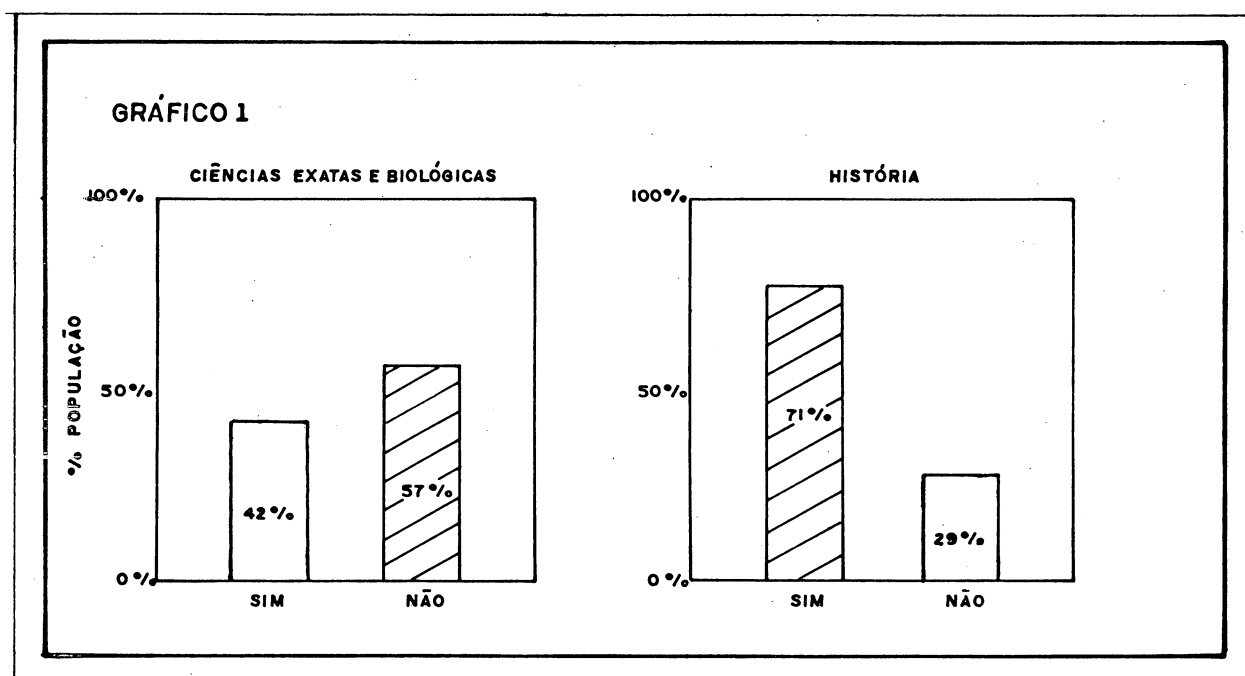
⁴HUBERT, R. Tratado de pedagogia general. Buenos Aires, Ate-neo, 1952. p. 313-22.

tir de percentuais extraídos dos totais fornecidos pelos dados brutos. (Anexos IV e V). Deve-se observar, ainda, que as respostas foram divididas em dois grupos: as dos professores de História e as dos professores de Matemática, Física, Química e Biologia. Assim, a cada uma das 18 questões correspondem dois gráficos contíguos, relativos ao posicionamento de cada grupo.

A apresentação dos mesmos, na sequência do formulário, a partir das páginas seguintes, contém, além do gráfico em si, uma tentativa de interpretação.

QUESTÃO 1

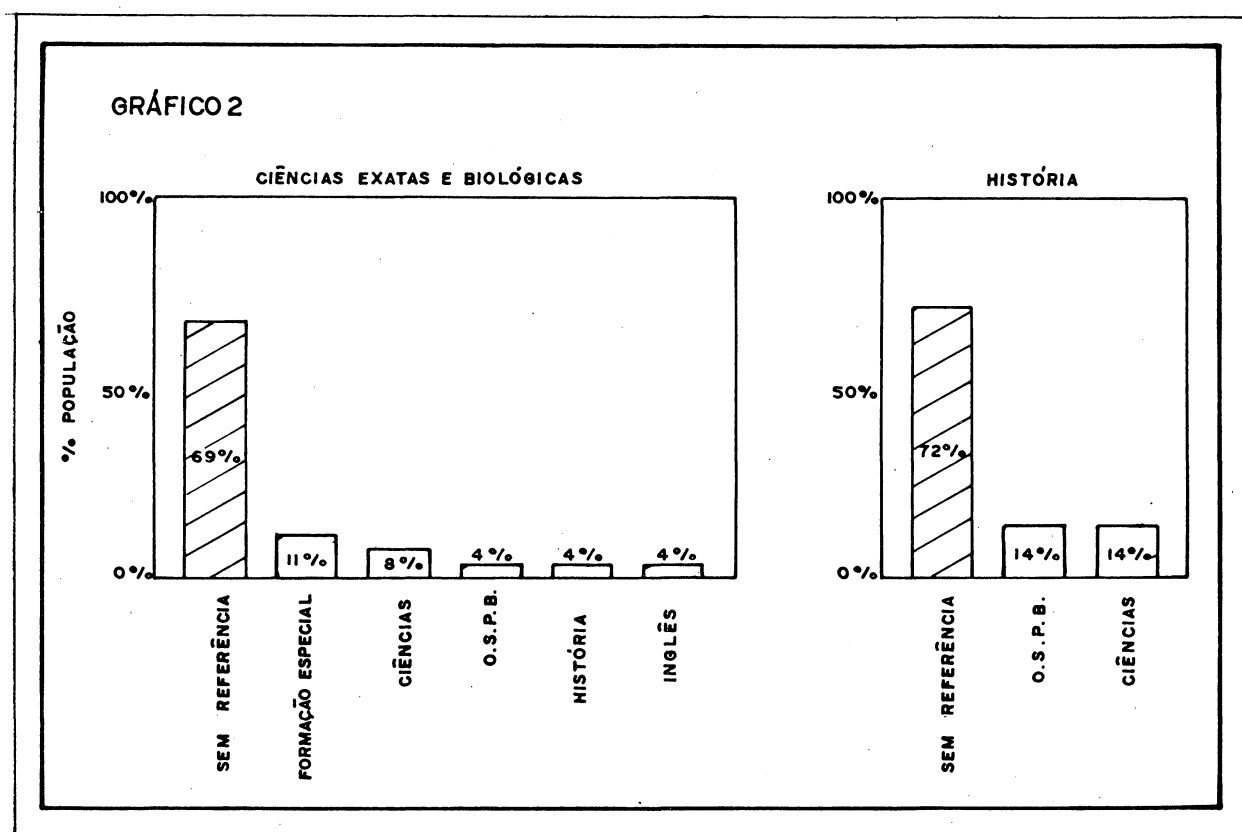
- ACHA QUE SUA DISCIPLINA TEM CARGA HORÁRIA SUFICIENTE?



Enquanto os professores das Ciências Exatas mostram relativo equilíbrio nas considerações relativas à carga horária, entre as respostas "sim" e "não", os professores de História respondem positivamente a uma percentagem de 71%, o que leva a presumir uma grande displicência em relação a uma disciplina que possui uma carga horária de apenas 2 horas.

QUESTÃO 2

- SE VOCÊ PRECISASSE RETIRAR CARGA HORÁRIA DE ALGUMA DISCIPLINA PARA AUMENTAR A SUA, QUAL SERIA A ESCOLHIDA?



Na análise de ambos os gráficos, o item mais significativo é o que enfatiza a opção negativa quanto à retirada de carga horária de uma disciplina pela outra. Isso evidencia que a preocupação do professor, além de demonstrar uma posição ética em relação às demais áreas, não se encontra no nível quan-

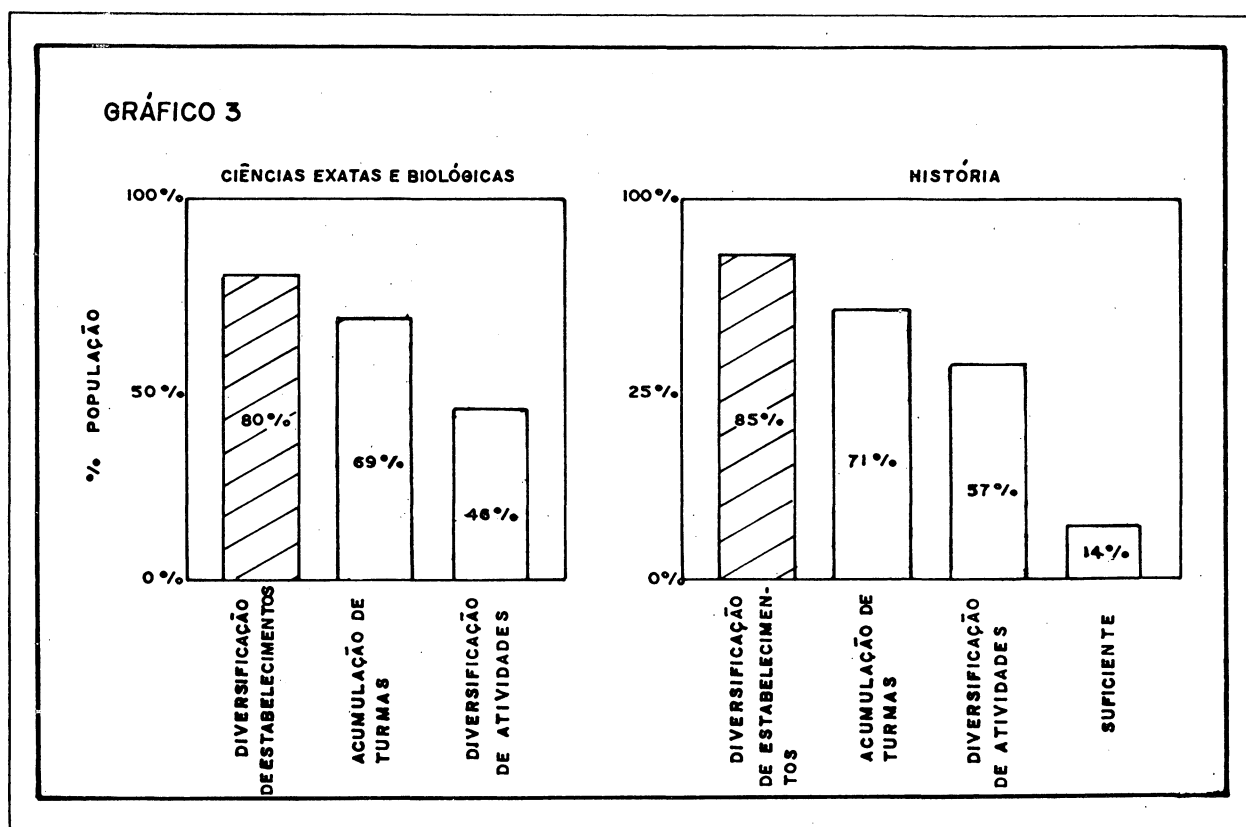
titativo. Essa questão reforça a nº1, na qual grande parte das respostas mostraram satisfação, por parte dos professores, com sua carga horária.

Vale a pena ressaltar, ainda, que no tocante a áreas de disciplinas como Formação Especial e OSPB, houve uma maior incidência na escolha pela retirada da carga horária. São desprestigiadas a Formação Especial (pela área das Ciências Exatas e Biológicas) e OSPB (pela História).

O desprestígio da área de Formação Especial (mais rejeitada pelas Ciências Exatas e Biológicas) justifica-se pelo fato de suas disciplinas existirem apenas por exigência legal, sem que as escolas estejam equipadas para tal. No entanto, o fato de OSPB ter sido indicada pelo grupo de História como disciplina a perder carga horária, exige reflexão, uma vez que poderia ser utilizada como complementação à sua programação.

QUESTÃO 3

- QUAL A SUA OPINIÃO A RESPEITO DO SALÁRIO DO PROFESSOR?



As respostas a essa questão podem ser interpretadas a partir de vários aspectos, principalmente no que diz respeito à pessoa do professor e aos estabelecimentos escolares.

No que se refere aos estabelecimentos, existe uma tendência em diminuir gastos operacionais, o que evidencia uma preocupação ao nível de racionalização. Para obter tal intento as escolas diminuem o número de turmas, aumentando o

número de alunos em cada uma delas.

Tal fato conduz o professor a um maior desgaste físico, limitando também suas possibilidades didático-pedagógicas. Em decorrência disso, o ensino tende a ficar apenas ao nível de transmissão de conteúdos. Esse argumento é evidenciado em uma percentagem bastante representativa, uma vez que o item referente à necessidade de acumulação de turmas para melhorar o salário nas Ciências Exatas e Biológicas é 80%, sendo de 85% para os professores de História.

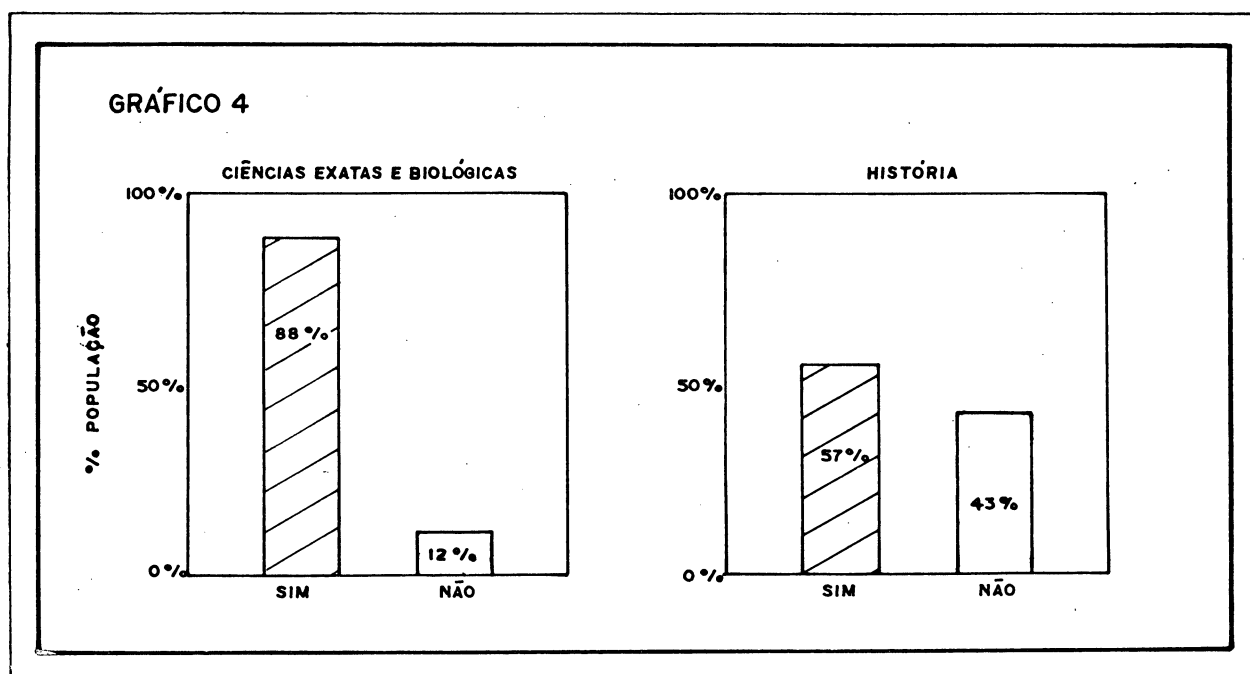
Do ponto de vista do professor, os dados evidenciam que sua baixa remuneração o obriga a deslocar-se, para desempenhar suas funções, para vários estabelecimentos. Tal fato insinua aspectos a ponderar, considerando: desgaste físico do professor; impossibilidade de realizar um planejamento mais qualitativo; e dificuldade de aperfeiçoamento profissional, uma vez que ele não tem condições de atualização.

Outra implicação seria a impossibilidade de um real envolvimento do docente com alguma postura filosófica existente no estabelecimento, frente à atividade que desenvolve.

No gráfico 3, outro indicador levantado é a diversificação de atividades do professor. Tal item sugere tendência à marginalização do ensino, uma vez que se corre o risco de tornar a função de professor uma simples complementação financeira.

QUESTÃO 4

- ACREDITA QUE O SALÁRIO É UM DOS FATORES QUE DESMOTIVA
O PROFESSOR A MELHORAR A QUALIDADE DAS AULAS?



Considerando que o docente está preso a uma mentalidade de consumo, essa questão revela dois pontos de vista a serem abordados:

- no que se refere aos professores da área de Ciências Exatas e Biológicas percebe-se uma ênfase na valorização do aspecto financeiro. Essa afirmação endossa a questão 3. A partir dela percebe-se uma relação muito representativa no tocante à qualidade do ensino e o fator financeiro. Vê-se que,

para os professores de Matemática, Física, Química e Biologia, a remuneração é vital para o interesse na qualidade do ensino que eles desenvolvem;

- em relação aos professores de História, percebe-se pouca relevância quanto à consideração do fator financeiro, uma vez que houve uma quase equivalência na distribuição das respostas: 57% optam por "Sim" e 43% por "Não".

Tal resultado sugere que a opção pelo magistério na disciplina de História envolve uma conscientização do profissional, quanto a suas limitadas possibilidades financeiras.

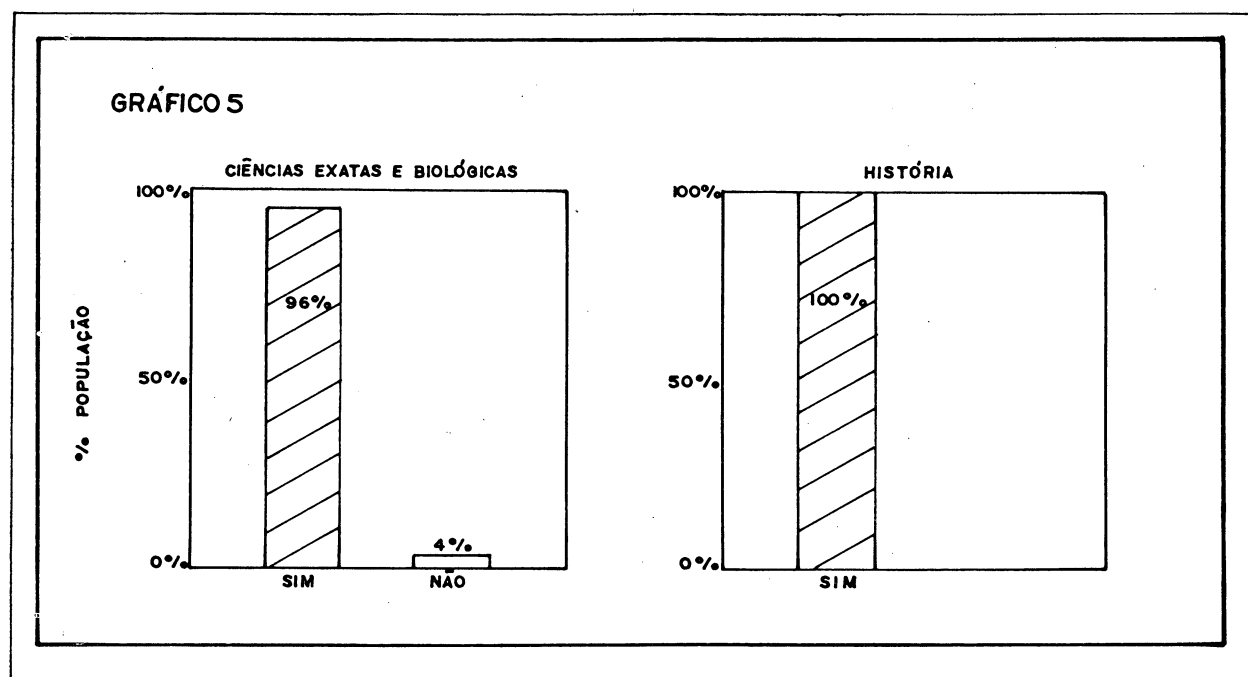
Nesse sentido, tais observações possibilitam levantar algumas questões a partir do prestígio das disciplinas:

- serão os professores da área de Ciências Exatas e Biológicas realmente motivados especificamente pela questão financeira, ou serão eles elementos cujos valores estão mais globalmente condicionados pela sociedade que os envolve?

- nesse sentido, faz-se a mesma questão quanto aos professores de História ou seja: serão esses, realmente, despojados de ambição? ou terão sido vítimas da seleção natural, em decorrência da impossibilidade de concorrer na área das Ciências Exatas e Biológicas?

QUESTÃO 5

- CONSIDERA QUE SUA ASSIDUIDADE ÀS AULAS É FATOR DECISIVO PARA O BOM ANDAMENTO DA DISCIPLINA?



As respostas à questão 5 revelam uma preocupação unânime com a presença do professor em sala de aula.

Inferre-se a partir disso alguns aspectos a serem repensados:

- importância atribuída à motivação extrínseca, visto que tal resposta sugere ser o professor o agente decisivo no processo ensino-aprendizagem;

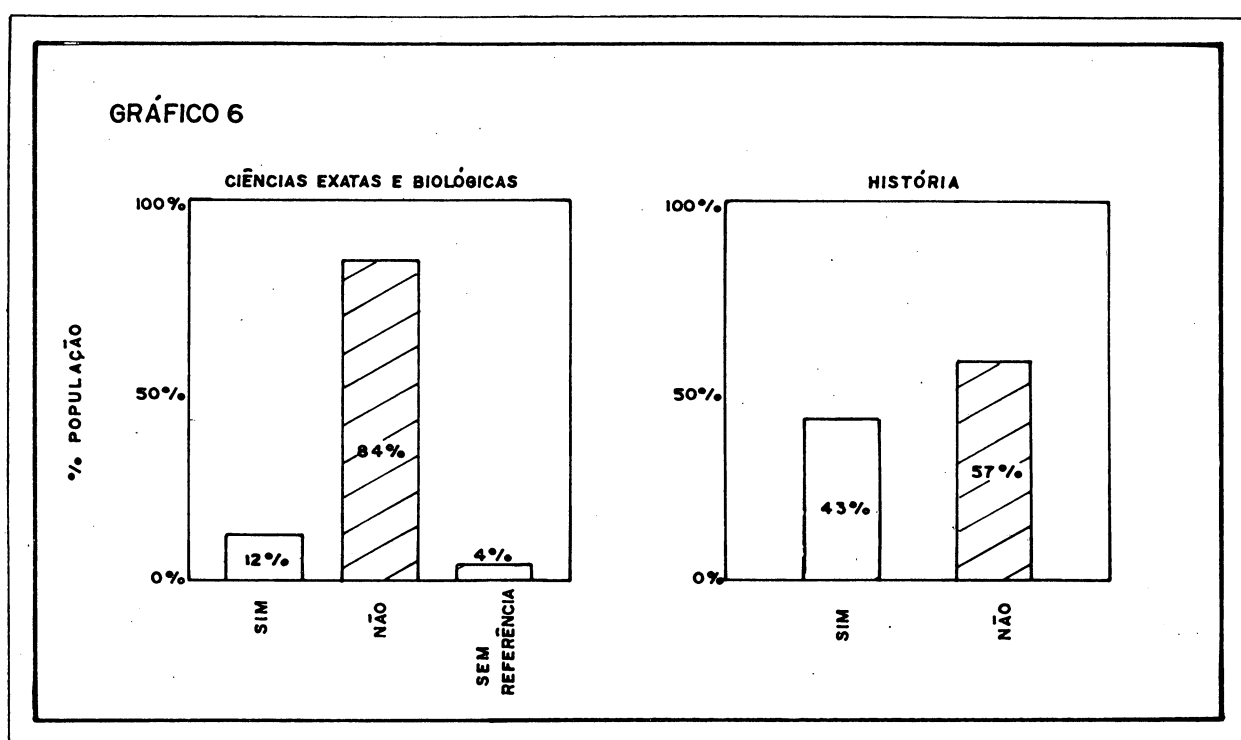
- possível ausência de recursos administrativos e tecnológicos nos estabelecimentos que possibilitem aos alunos a aprendizagem individualizada e a utilização pelos mesmos de laboratórios adequados;

- nesse sentido, infere-se que, embora estejamos em pleno processo de avanço tecnológico, as escolas ainda processam um ensino tradicional, mantendo-se assim defasados do processo de desenvolvimento, tanto ao nível especificamente tecnológico, quanto ao nível pedagógico;

- apesar disso, a grande incidência nas respostas que valorizam a presença do professor em sala de aula pode também indicar uma consciência do docente em relação à importância de sua ação como elemento facilitador do processo de aprendizagem.

QUESTÃO 6

- A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA QUE RECEBEU DURANTE A GRADUAÇÃO FOI SUFICIENTE PARA AJUDÁ-LO (A) NA PREPARAÇÃO DE SUAS AULAS?



Essa questão revela duas considerações diferentes, entre os professores da área das Ciências Exatas e Biológicas e os de História. Os primeiros são quase unânimes (84%) em afirmar que não foram preparados pedagogicamente. Já os de História distribuem-se em dois grupos quase equivalentes, sendo que 43% afirmam terem tido formação pedagógica, enquanto os demais

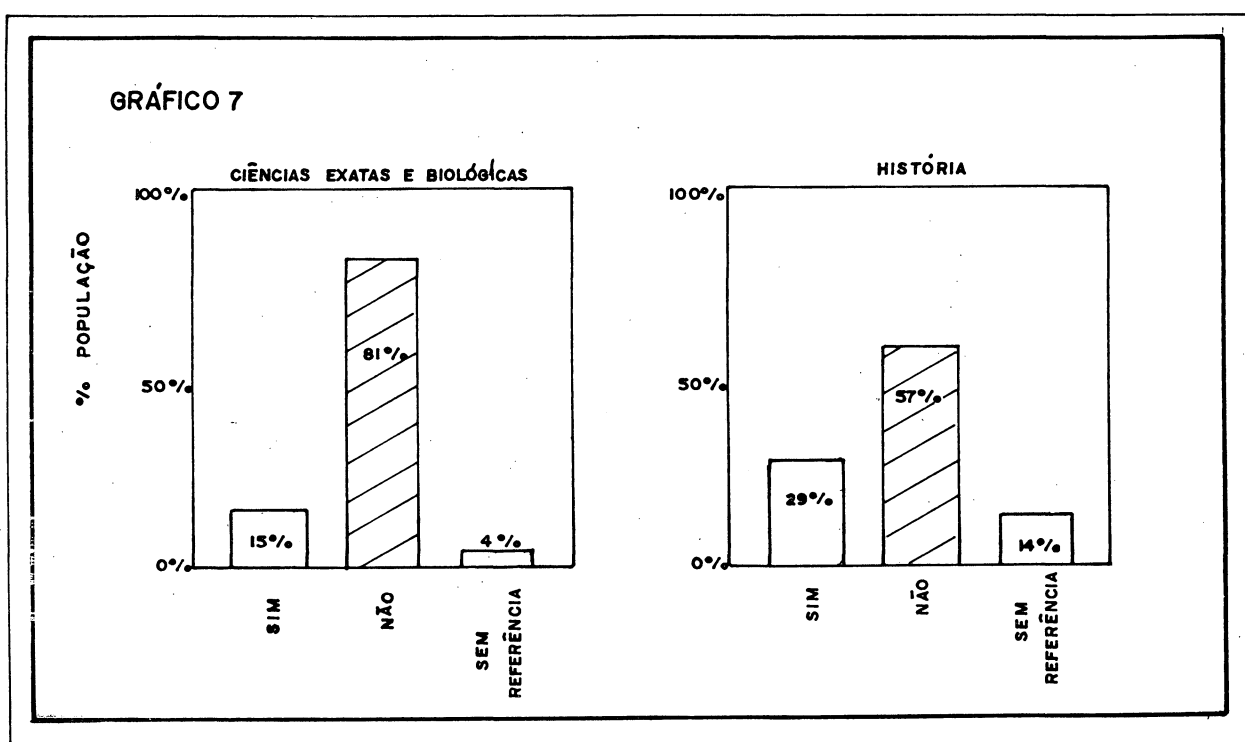
(57%) negam que esta os ajude na preparação de suas aulas.

Considera-se, a partir disso, que os professores de História, por serem, talvez, da área de Ciências Humanas, tenham, por decorrência da própria natureza humanística da disciplina, uma maior abertura na elaboração de suas aulas. Já os de Ciências Exatas e Biológicas, segundo dados anteriormente analisados, preocupam-se mais com a questão financeira e, conseqüentemente, com a acumulação de aulas.

Cabe aqui ressaltar que, pelo menos para um grupo que representa 57% de professores de História, a vocação pode ser um indicador relevante no sentido de favorecer um ensino satisfatório.

QUESTÃO 7

- SEU CURSO DE GRADUAÇÃO LHE DEU CONDIÇÕES PARA DESENVOLVER AULAS INTERESSANTES?



Nessa questão, os professores de Ciências Exatas e Biológicas são coerentes com a questão 6. Uma vez que os mesmos não tiveram preparação pedagógica, é óbvio que não possuem referencial consistente para elaborarem aulas interessantes.

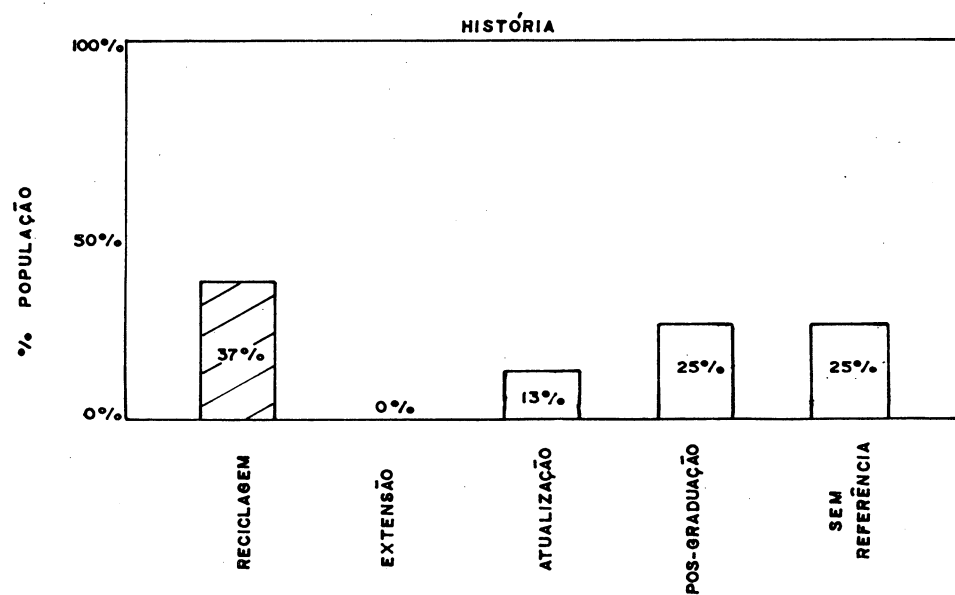
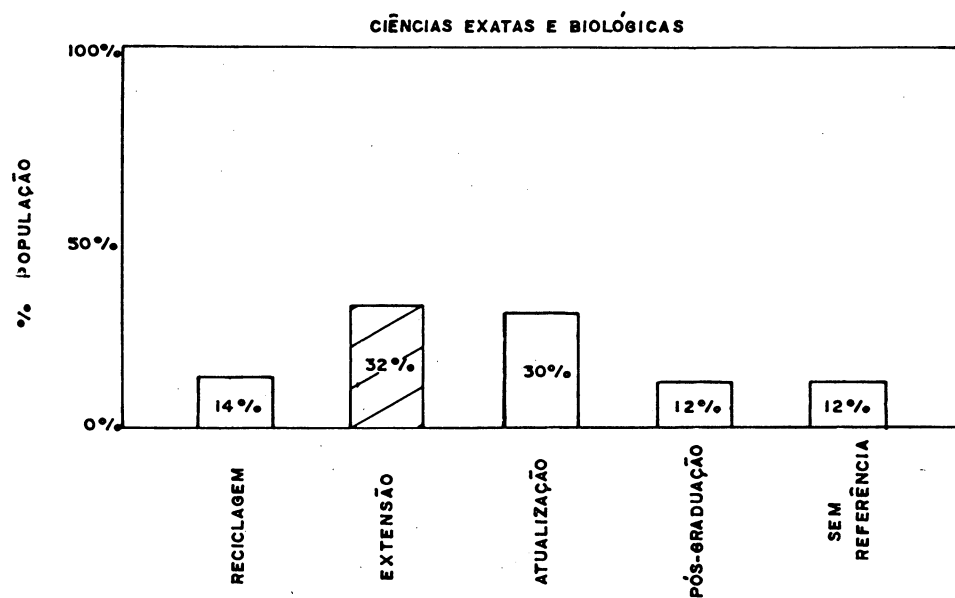
O mesmo não ocorre com os professores de História. Se

na questão 6 os mesmos se dividiram quase que equitativamente, na questão 7 a maioria nega a possibilidade de desenvolver aulas interessantes. A relação de causa-efeito que existe entre uma adequada formação pedagógica e a capacidade de desenvolver "aulas interessantes" e a defasagem entre a questão 6 e 7 evidenciam uma incoerência. Visto isso, podem ser inferidas duas colocações: ou a formação pedagógica é insuficiente, ou, sendo "suficiente", não fornece ao professor de História segurança para acreditar em suas possibilidades de desenvolver aulas interessantes.

QUESTÃO 8

- VOCÊ TEM TIDO OPORTUNIDADE DE APERFEIÇOAR SUA PRÁTICA
DOCENTE ATRAVÉS DE CURSOS?

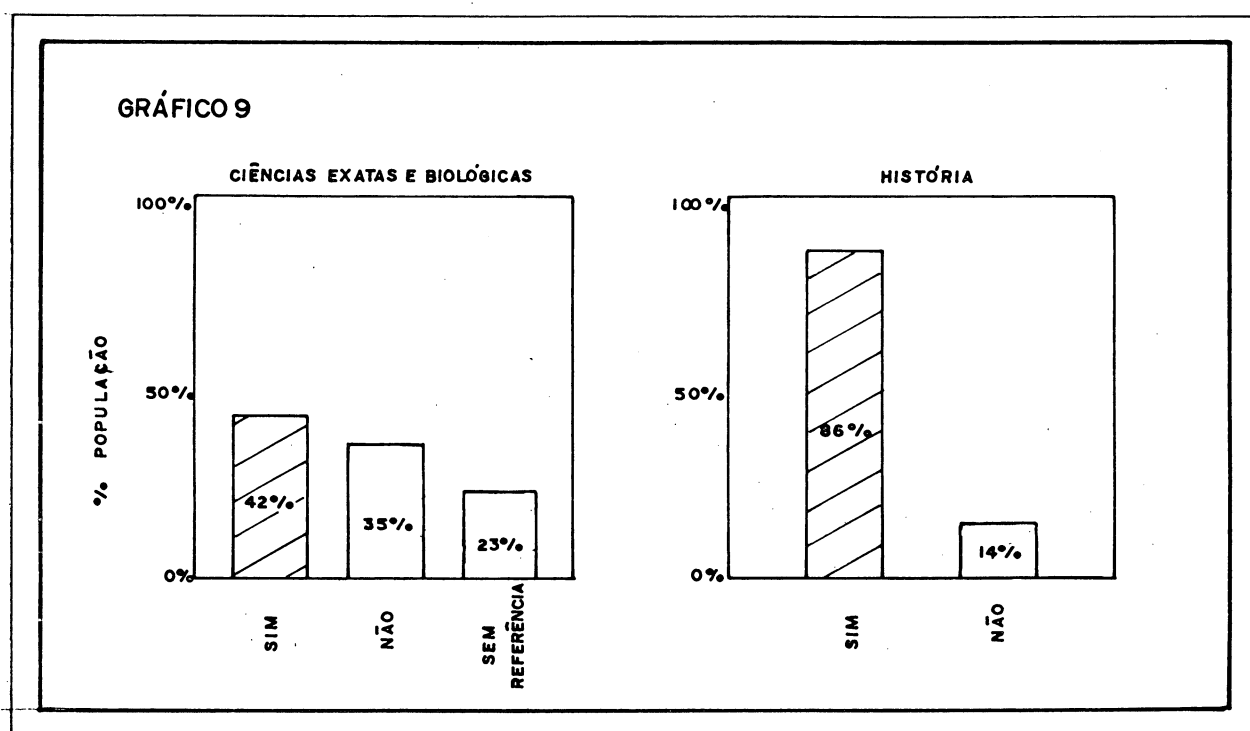
GRÁFICO 8



O pequeno índice de frequência a cursos de aprimoramento profissional vem de encontro com o que responderam em questões anteriores. Uma vez que esses docentes trabalham em diversos estabelecimentos, desenvolvendo suas atividades para um elevado número de turmas, era de se esperar que não frequentassem tais cursos.

QUESTÃO 9

- CONSIDERA QUE AS IDÉIAS DOS PSICÓLOGOS E PEDAGOGOS SÃO APLICÁVEIS EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA?



Esse gráfico sugere que o professor de Ciências Exatas e Biológicas é mais centrado no conteúdo de sua disciplina, não atribuindo, conforme os dados, relevância a referências técnicas do processo ensino-aprendizagem, uma vez que o mesmo despreza a influência das ideias de psicólogos e pedagogos no processo ensino-aprendizagem.

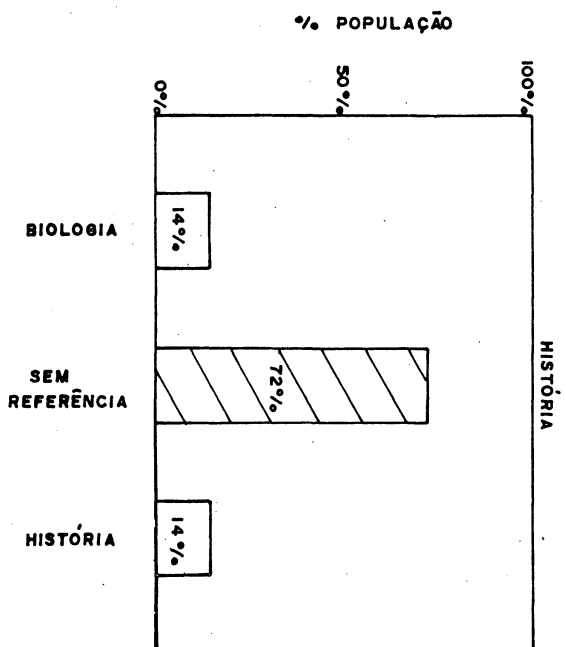
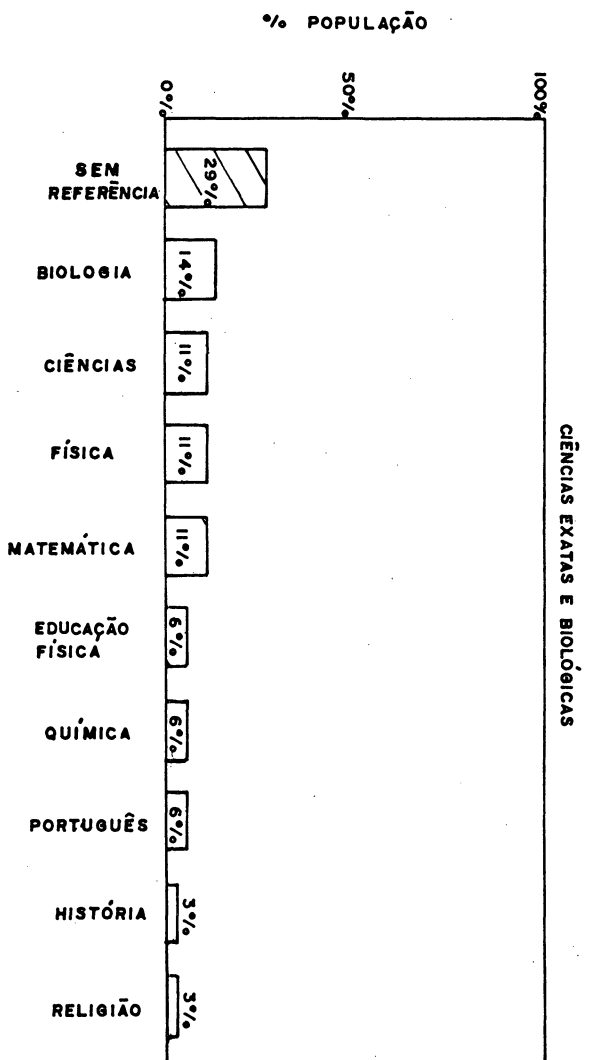
Isso não ocorre com os dados evidenciados pelos professores de História. Infere-se que os mesmos, embora não tenham revelado a partir de respostas anteriores uma Prática de ensino devidamente embasada em princípios, atribuem relevante importância (86%) a contribuições de psicólogos e pedagogos no processo de ensino-aprendizagem.

A partir disso, poder-se-ia pensar que os professores de História possuem uma essência humanística, uma vez que eles se preocupam, pelo menos ao nível de teoria, com a pessoa do aluno.

QUESTÃO 10

- A SEU VER, QUAL A DISCIPLINA QUE DESPERTA MAIOR INTERESSE NOS ALUNOS?

GRÁFICO 10



As respostas a tal questão concentram-se mais no item "sem referência", tanto da parte dos professores da área de Ciências Exatas e Biológicas como os da área de História.

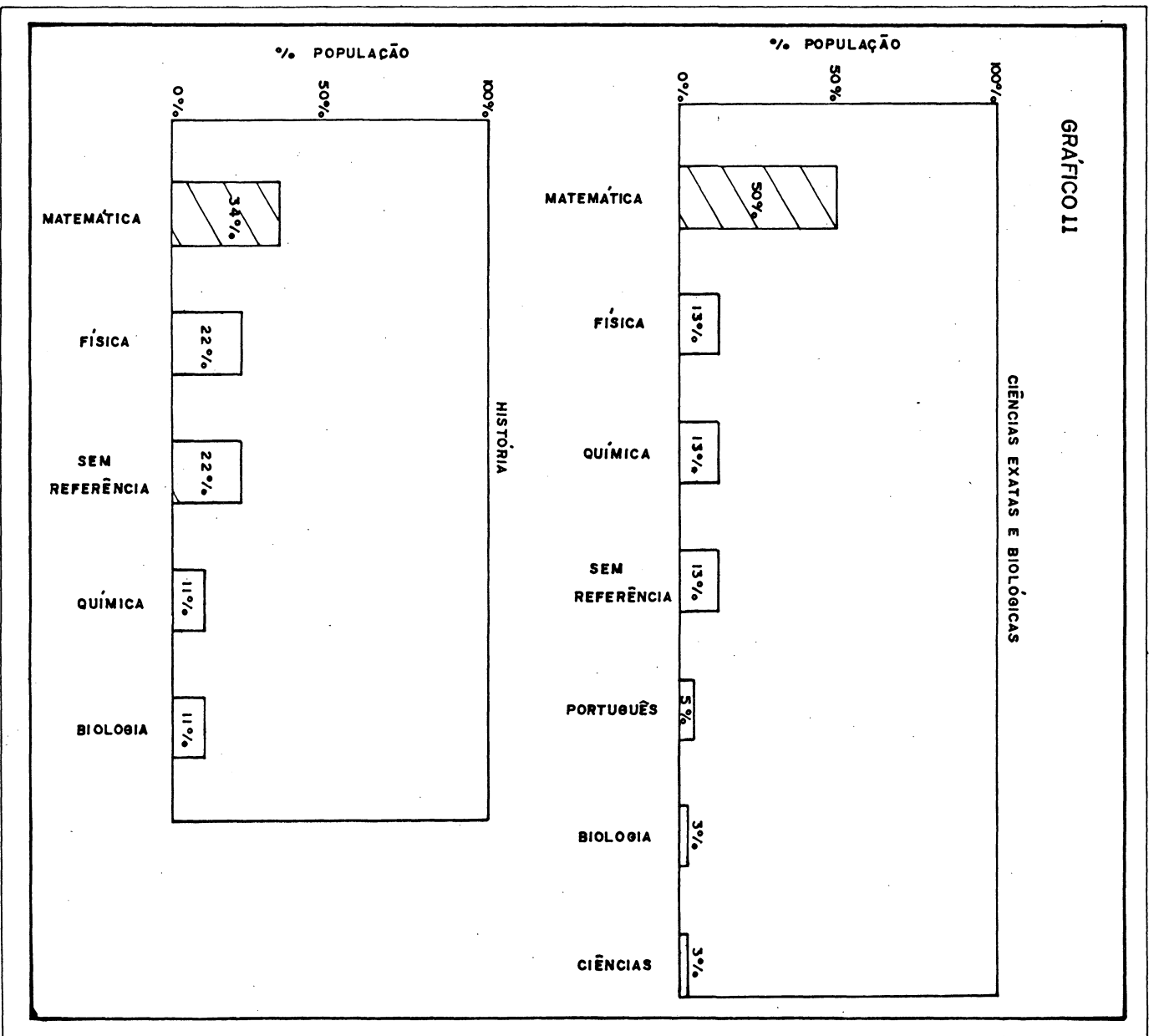
O gráfico deixa transparecer desconhecimento do professor pelo interesse dos alunos, considerando-se a já mencionada pouca disponibilidade de tempo, bem como a inexistência de uma postura pedagógica do docente face ao aluno.

Tudo isso leva a crer que, nesse contexto, é quase impossível a interação envolvente a nível de professor-aluno. Sobressai-se assim, a impossibilidade desse professor reconhecer os interesses de seus alunos.

A partir desse fato, questiona-se a possibilidade de que o professor possa desenvolver o ensino a partir do aluno, visto que não interage com ele nem ao nível de suas preferências básicas. Percebe-se, a partir disso, uma necessidade do professor de ter um maior envolvimento com o processo motivacional.

QUESTÃO 11

- NA SUA OPINIÃO, EM QUE DISCIPLINA OS ALUNOS ENCONTRAM
MAIOR DIFICULDADE PARA APRENDER?



Os gráficos revelam uma tendência de atribuir à disciplina de Matemática maior dificuldade de assimilação.

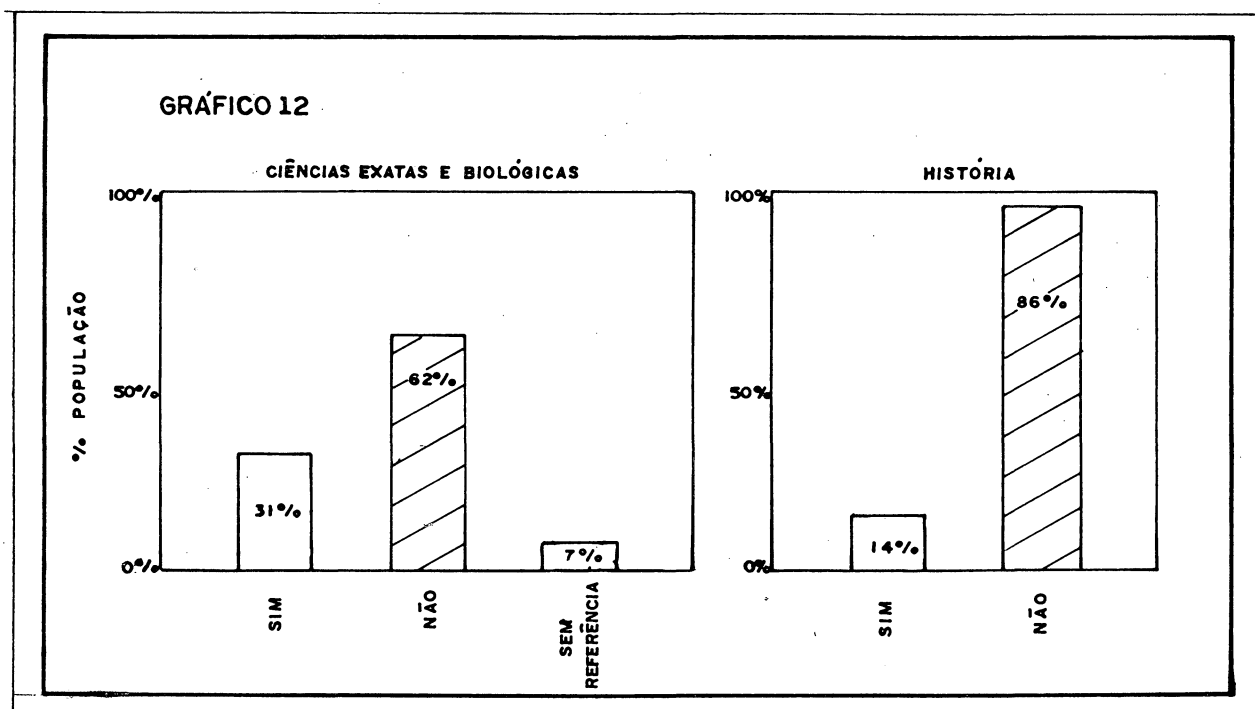
Esses resultados merecem uma reflexão. Considerando que, em respostas anteriores (9, 10), os professores de ambas as áreas tiveram problema em detectar os interesses dos alunos, como é possível evidenciar-se agora esse julgamento em relação as limitações na aprendizagem de Matemática? Não será tal afirmação a decorrência de um estereótipo formado no decorrer do tempo?

Considerando-se que o conhecimento histórico, dentro da concepção da História Renovada, envolve habilidades como problematizar, gerar hipóteses e estabelecer relações, que constituem operações mentais tão elaboradas quanto as do conhecimento matemático, porque atribuir-se unicamente à Matemática o maior índice de dificuldade? Pode-se inferir disso que a aula de História não está alicerçada na História Renovada, fato também enfatizado na pesquisa Currículo e História.

Tais dados sugerem que o não conhecimento de um ensino de História problematizante, seja fator relevante para a inexistência de prestígio da disciplina de História. Assim, a História desenvolvida de forma tradicional, mantém-se subestimada na hierarquia de valores do sistema escolar.

QUESTÃO 12

- CONSIDERA QUE ELABORAR O PROGRAMA DA DISCIPLINA COM OS ALUNOS É UMA BOA SISTEMÁTICA?



Essa questão constitui indicador extremamente relevante para compreender o processo que envolve os professores da área de Ciências Exatas e Biológicas e os de História. Em respostas anteriores eles concordaram em que as idéias de psicólogos e pedagogos são aplicáveis em situação de sala de aula. Curiosamente agora, negam a possibilidade de desenvolver programas com os alunos.

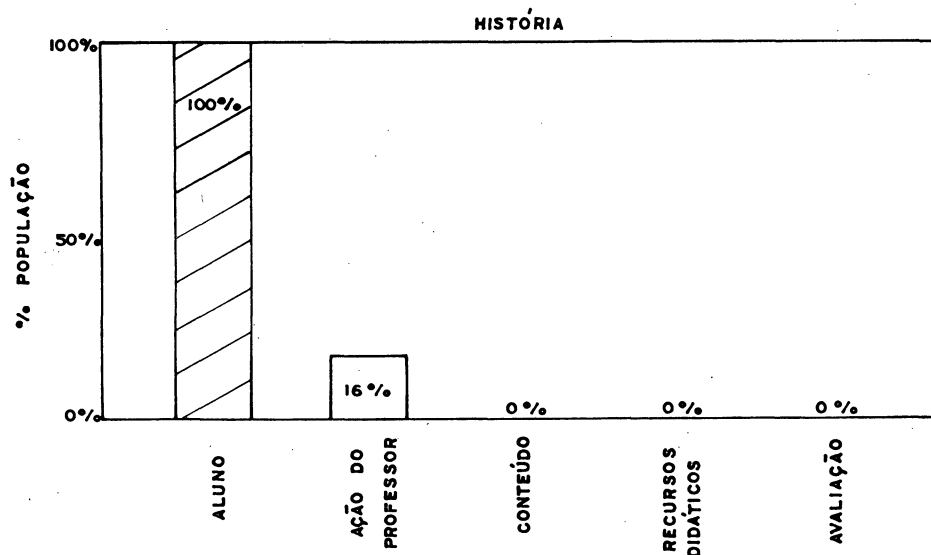
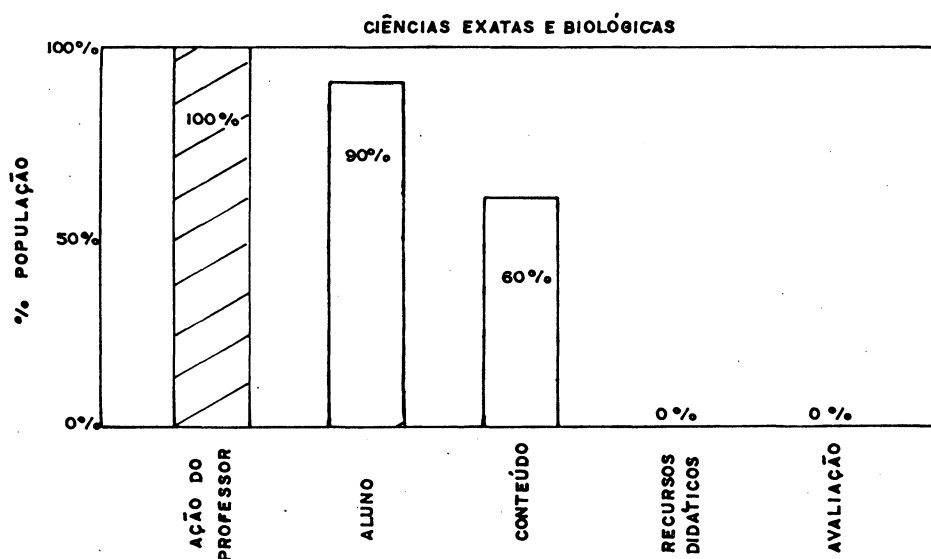
Isso se choca com os princípios pedagógicos das concepções cognitivistas que têm como pressuposto básico a participação do aluno na problematização do ensino a ser estruturado. Por outro lado, constata-se o papel do professor como executor do ensino, uma vez que o mesmo rejeita a participação do aluno no planejamento, bem como aceita uma programação feita pelo sistema técnico - administrativo da própria escola. Tal afirmação é reforçada por pesquisa anteriormente desenvolvida. Enfim, o professor parece já estar conformado em transmitir apenas conteúdos sem um interesse maior em renovar sua prática de ensino.

QUESTÃO 13

- HIERARQUIZE OS ÍTENS ABAIXO, CONFORME A IMPORTÂNCIA QUE VOCÊ ATRIBUI A CADA UM DELES NO DESENVOLVIMENTO DE UMA AULA:

- 0 O ALUNO
- 0 O CONTEÚDO
- 0 OS RECURSOS DIDÁTICOS
- 0 A AÇÃO DO PROFESSOR
- 0 A AVALIAÇÃO

GRÁFICO 13



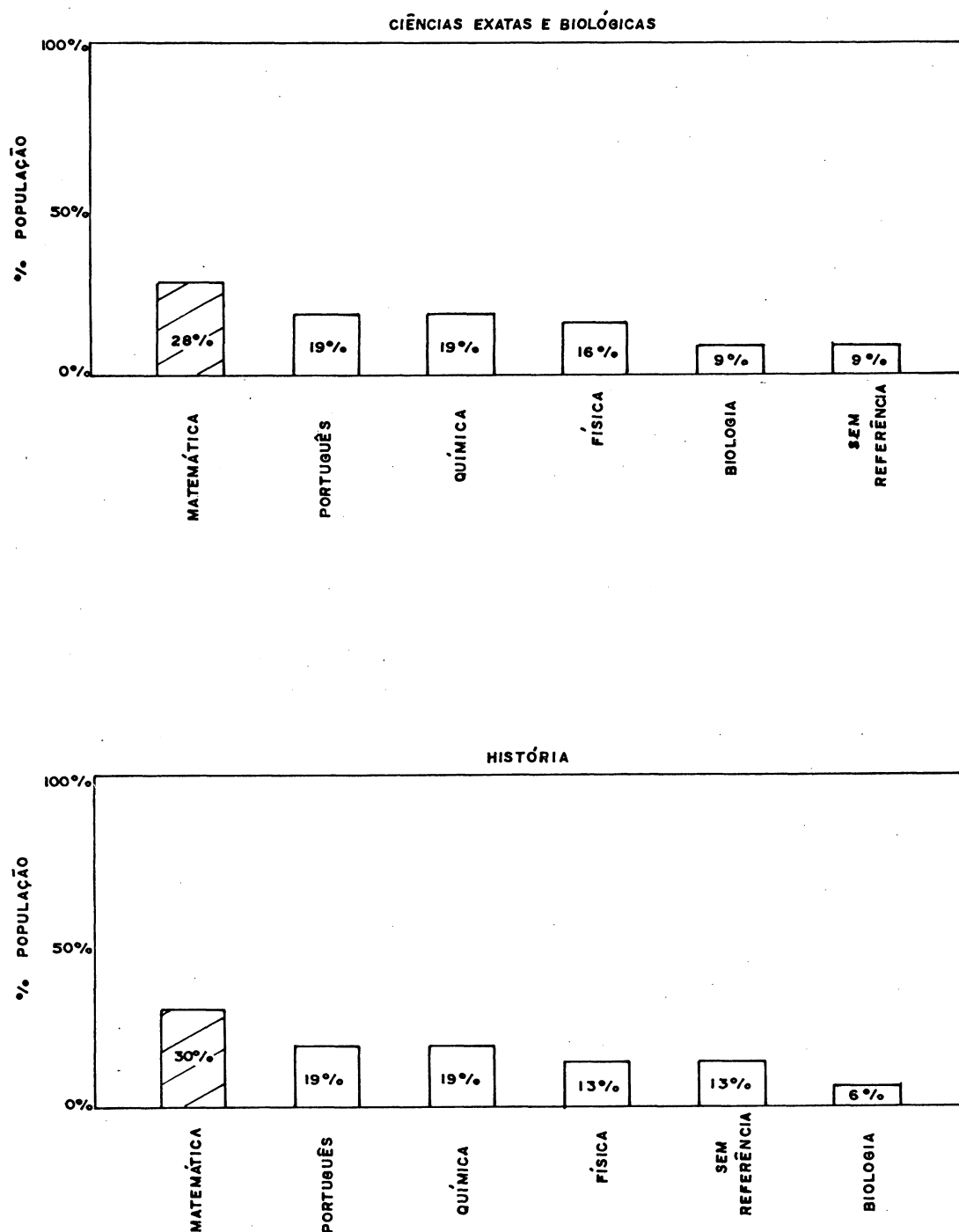
Esse gráfico atesta uma incoerência na posição do professor de História. Colocando o aluno em 1º plano, contradiz o afirmado na questão 12, quando rejeita a co-participação do mesmo na estruturação do ensino. Considerando-se também, segundo princípios pedagógicos centrados na pessoa do aluno, que a avaliação é uma constante no processo ensino-aprendizagem, ela não poderia estar em último lugar, quando da hierarquização apresentada nessa questão.

Dessa forma, há condições de afirmar-se que, nesse contexto, o docente não evidencia uma postura pedagógica sólida, percebendo-se, nas entrelinhas, a inexistência de uma postura pedagógica.

QUESTÃO 14

- A PARTIR DE COMENTÁRIOS, ATITUDES E ESTIMATIVAS DE SEUS ALUNOS, QUAIS AS DISCIPLINAS QUE ELES CONSIDERAM PRIORITÁRIAS?

GRÁFICO 14



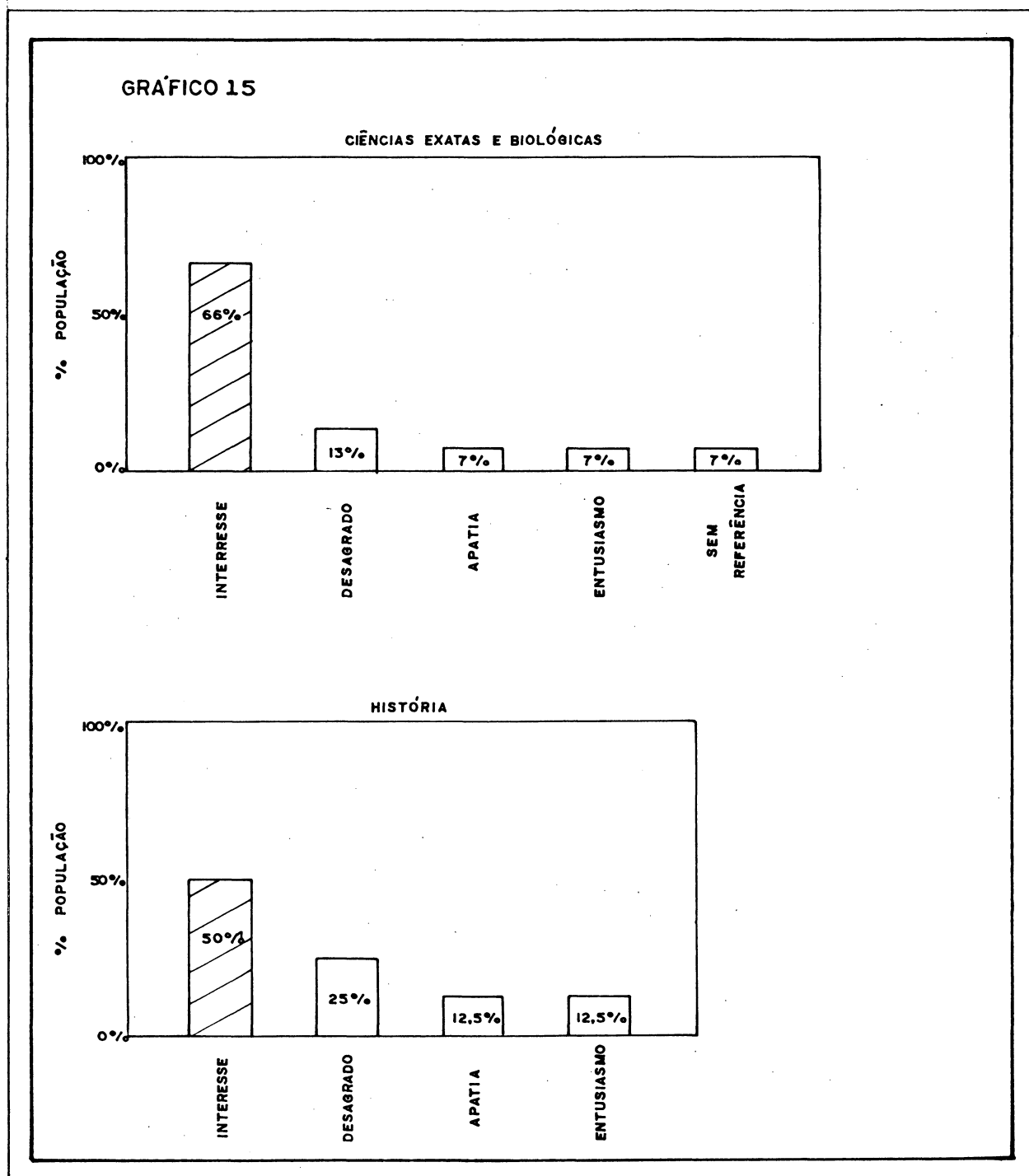
A resposta a essa questão apresenta, por parte dos professores de ambas as áreas, uma valorização às disciplinas da área de Matemática, considerando-a prioritária para o aluno. Daí percebe-se a existência de uma postura bastante voltada para o tecnicismo atual e o desprestígio da área de Ciências Humanas.

Já anteriormente (questão 11), colocou-se a possibilidade da existência de estereótipos nesse sentido, bem como do desconhecimento da importância de outras disciplinas, no caso, a História.

Observa-se, na formação do aluno, uma propensão a engajá-lo nas Ciências Exatas ou Biológicas, desconsiderando-se a importância do seu engajamento no contexto sócio-econômico e político, o que seria possível através do ensino efetivo da História.

QUESTÃO 15

- QUAL A REAÇÃO QUE SUA DISCIPLINA DESPERTA NOS ALUNOS?

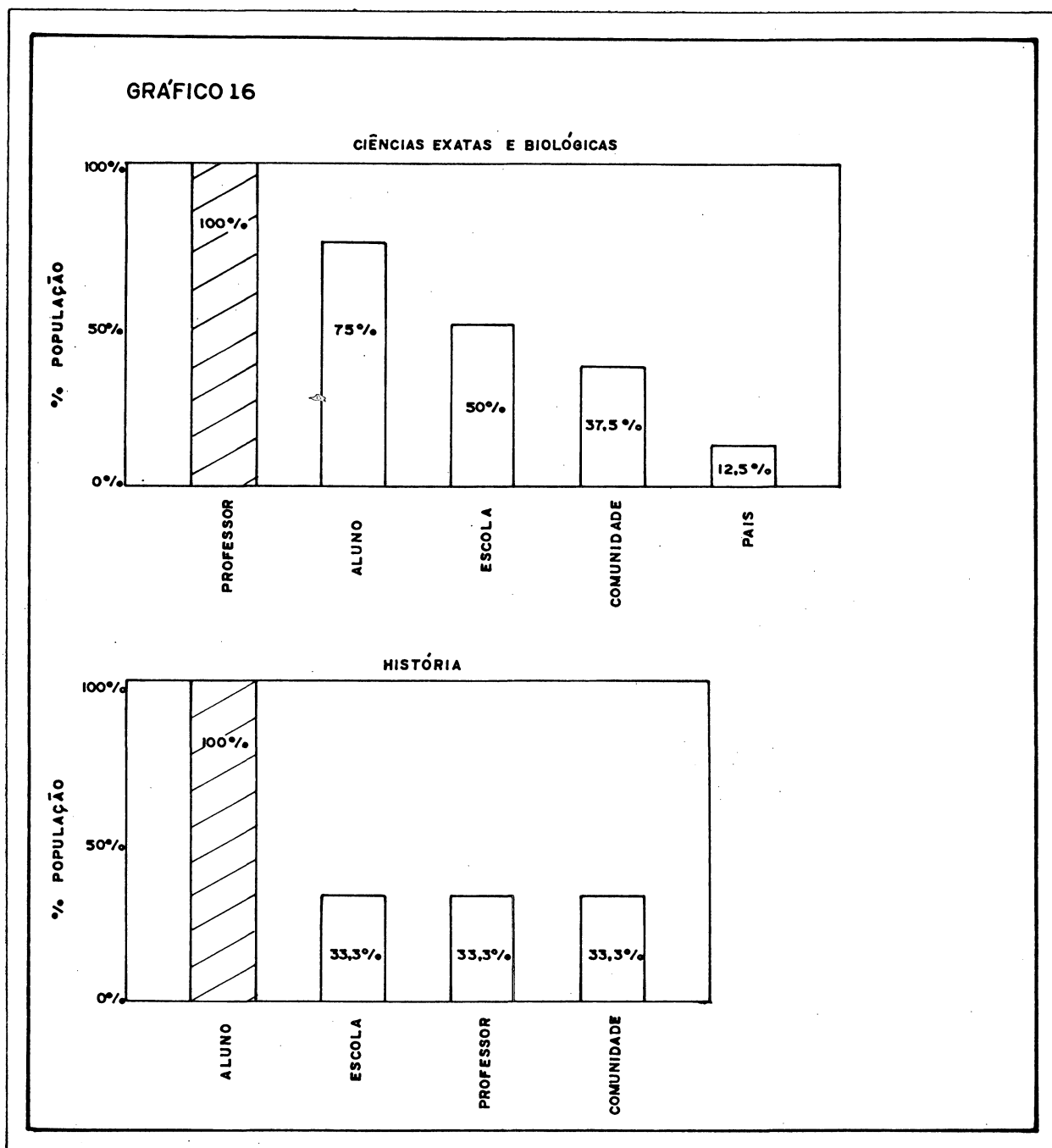


Conforme percentuais obtidos a partir dessa questão, percebe-se que o professor reconhece que seus alunos têm interesse pela disciplina, fato que foi também constatado na pesquisa Currículo e História.

Isso assume importância representativa, visto que o aluno mostra-se interessado, apesar das carências detectadas nos professores tais como: inexistência de disponibilidade de atualização pedagógica e diversificação de atividades. Diante desse interesse manifesto pelos alunos, infere-se que neles existe uma motivação intrínseca.

QUESTÃO 16

- A QUE OU A QUEM VOCÊ ATRIBUI UMA MAIOR OU MENOR VALORIZAÇÃO DE SUA DISCIPLINA?



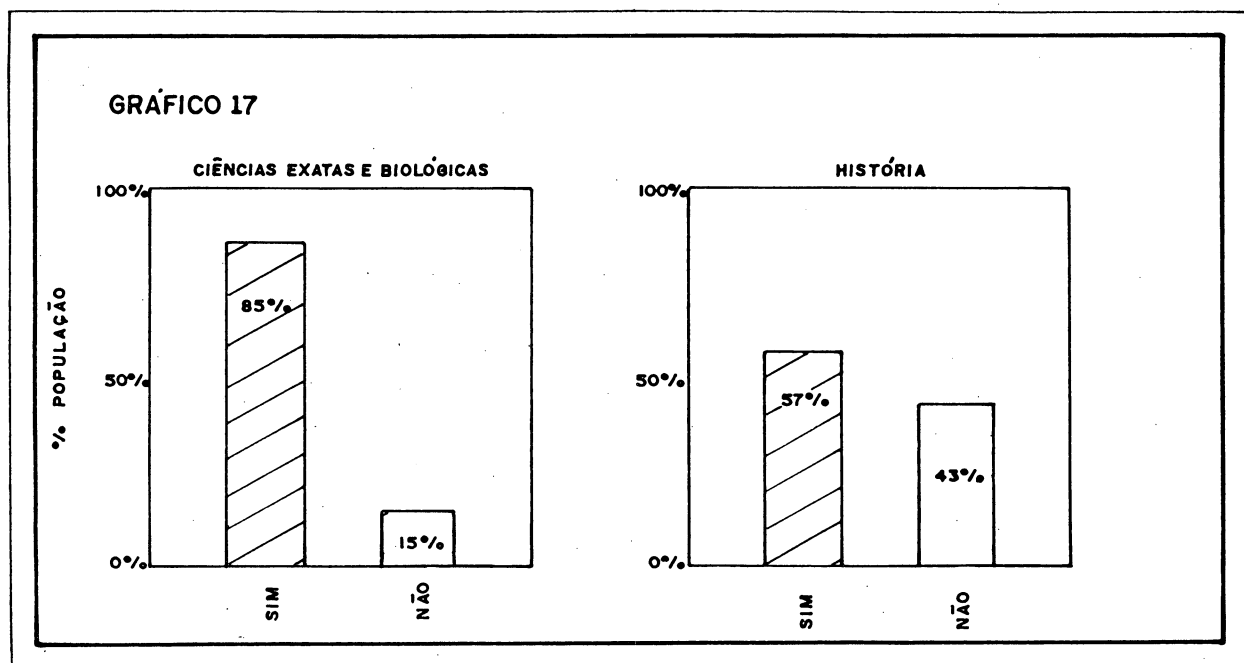
Em relação a questão 16 observou-se uma única diferença básica, referente ao item 3. Enquanto os professores de História enfatizam o aluno como fator prioritário para a valorização de sua disciplina, os de Ciências Exatas e Biológicas dão maior importância ao professor.

Disso, infere-se que o professor da área de Ciências Exatas e Biológicas condiciona o prestígio de sua disciplina à competência do professor, arrolando para si o êxito da ação docente. Tal fato chama atenção para o exagero atribuído ao papel do docente no processo ensino-aprendizagem, o que leva a evocar mais uma vez a tendência dessa área a optar pela motivação extrínseca.

No que se refere ao docente de História, parece existir uma maior credibilidade na capacidade de aprendizagem do aluno, pois suas respostas apresentam-no como agente, mostrando tendência para a motivação extrínseca.

QUESTÃO 17

- VOCÊ SENTE QUE OS ALUNOS DÃO TRATAMENTO DIFERENTE AOS PROFESSORES, EM FUNÇÃO DA DISCIPLINA QUE LECIONAM?

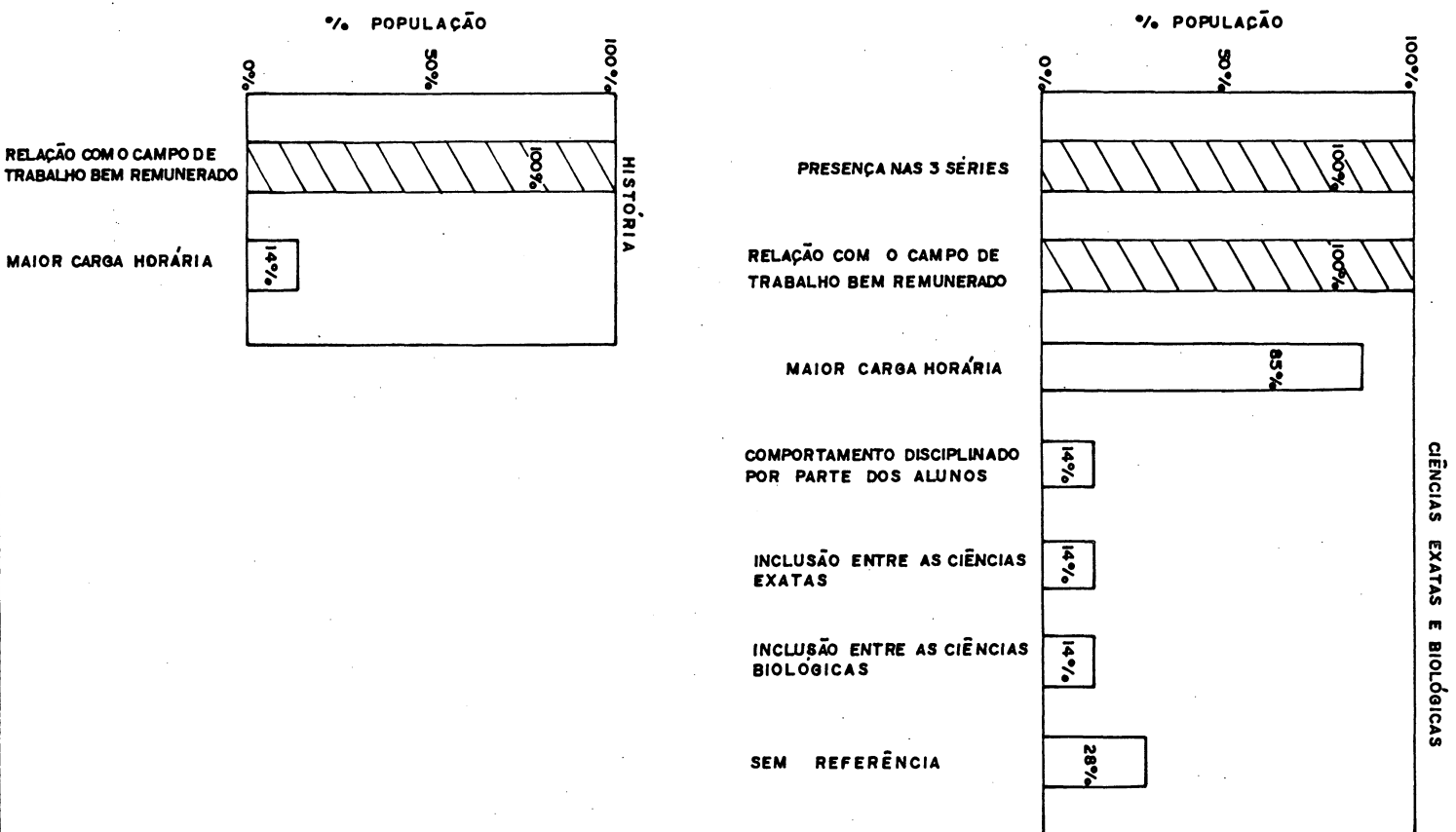


Esses gráficos revelam uma postura divergente entre os professores da área de Ciências Exatas e Biológicas e os de História. Aqueles consideram que os alunos dão tratamento diferente ao professor conforme a disciplina que lecionam (85%). Já os de História mantêm maior polaridade em suas opiniões ou seja, 57% fornecem respostas afirmativas e 43% respostas negativas.

Conforme questões anteriores, justifica-se a resposta dos professores de Ciências Exatas, visto a constante indicação da Matemática como disciplina prioritária. Tal inferência revela um sistema no qual valores e prestígio estão relacionados com a sua utilização prática.

- NA SUA OPINIÃO, QUAL (IS) FATOR (ES) CONFERE (M) PRESENÇA A UMA DISCIPLINA?

GRÁFICO 18



A questão em pauta reflete a posição dos professores em relação aos fatores que proporcionam prestígio a uma disciplina.

Os professores de Ciências Exatas foram unânimes em vincular três itens, que relacionados entre si, prendem-se à remuneração profissional como fator determinante no prestígio da disciplina. Tais docentes mantiveram, na maioria de suas respostas, constância face à importância da boa remuneração.

Já os professores de História, surpreendentemente, mantiveram-se coesos pela primeira vez, optando pela remuneração como fator primordial para o prestígio da disciplina, o que contraria frontalmente sua posição em todas questões anteriores.

Considerando-se a análise geral dos gráficos pode-se ainda fazer os seguintes comentários:

- percebeu-se uma maior coerência interna nas respostas dadas pelos professores de Matemática, Física, Química e Biologia, do que nas dos professores de História. Os professores ligados à área Exata e Biológica forneceram às 18 questões, respostas que seguiram uma postura lógica, mantendo um critério uniforme para todas elas, o que talvez se deva à própria estrutura de sua formação profissional, mais rígida e voltada para o racional.

- tal fato já não se percebe no grupo de professores de História, divididos quase que equitativamente em dois grupos, no conjunto de respostas. Esse dado pode gerar certos questionamentos:

- o grupo de professores de História apresentou algum tipo de coesão, já que mostra uma polaridade tão nítida?

- a desvalorização social da disciplina de História reflete-se na postura dos professores frente a ela?

- a formação teórica e pedagógica do professor de História é responsável por sua posição incoerente e acrítica?

- até que ponto a incoerência das respostas dadas pelos professores de História pode refletir-se numa ação pedagógica pouco consistente?

- por outro lado, a inter-relação dos resultados gráficos permite perceber ainda, nos professores de Ciências

Exatas e Biológicas, maior preocupação com os aspectos financeiro, material e prático. Enquanto isso, os professores de História, talvez em virtude da própria formação, mostram-se relativamente desligados dos aspectos acima, destacando em um número mais significativo de vezes, a percepção da necessidade de uma prática docente mais esclarecida, que se apoie em valores de cunho humanista.

Finalmente, pôde-se perceber que o intuito desse instrumento de consulta aos professores, preencheu os seus objetivos, na medida em que se conseguiu delinear um quadro relativamente significativo da atitude do professor frente à situação do ensino.

IV CONCLUSÕES

O desenvolvimento total do estudo orientou-se, como já visto, no sentido de caracterizar nas escolas de 2º grau, em Curitiba, a motivação existente em relação à disciplina de História.

As conclusões a que se chegou, corresponderam satisfatoriamente às proposições levantadas na introdução da mesma.

Considerando-se primeiramente sua problemática, a pesquisa comprovou uma situação desfavorável à motivação, não apenas em sala de aula e na relação professor-aluno, mas em toda a organização e processamento do ensino-aprendizagem.

Isso levou, conseqüentemente, à confirmação da hipótese nula, ou seja, de que não existe comportamento motivado para com a disciplina de História ao nível de 2º grau, em Curitiba.

Já no que se refere ao objetivo da pesquisa, pôde-se constatar uma polaridade, sendo possível observar posicionamentos diferentes por parte do professor e do aluno. Por sua vez, o aluno apresentou motivação para o aprendizado de História, o que se evidenciou nas afirmações de interesse pela disciplina e compreensão em relação ao conteúdo desta, bem como por ter demonstrado possuir uma concepção bastante relevante sobre a História.

Tais colocações vêm de encontro aos postulados cognitivistas relativos à motivação. Sendo ela um processo interno que direciona a atividade, foi um valioso indicativo por parte dos alunos a afirmação de interesse pela disciplina. Essa fato, aliado aos outros elementos, possibilitou reconhecer que esse aluno é motivado para o estudo da História.

Por outro lado, o professor apareceu desmotivado para o ensino da disciplina de História, já que mostrou desconhecer tanto aspectos didático-pedagógicos, quanto concepções teóricas específicas de História. Tal desmotivação evidenciou-se na observação das aulas, caracterizadas por um desenvolvimento pouco interessante, preso à exposição oral e ao formalismo didático.

Atingidas essas considerações, que já forneceram respostas significativas ao estudo, surgiu a necessidade de que o docente fornecesse esclarecimentos mais completos sobre as causas de tal situação.

Isso levou ao levantamento de uma nova hipótese, cuja pretensão seria a de indagar as causas da atitude desmotivada por parte do professor de História, em sala de aula.

A elaboração e aplicação de um novo instrumento, com base nessa hipótese e dirigido aos professores de 2º grau, trouxe resultados que, além de confirmarem o exposto acima, conduziram também a novos esclarecimentos à questão, já que apontaram como causa para tal comportamento fatores como:

- acúmulo de turmas; diversificação de atividades; e valorização do aspecto financeiro, desviando o professor de seus objetivos.

- despreparo do docente ao nível de graduação e baixo índice de frequência a cursos de aprimoramento profissional, impedindo-o de desenvolver seu ensino dentro de uma postura pedagógica sólida.

- pouco envolvimento com a pessoa do aluno e aceitação do papel do professor como mero transmissor de conteúdo, desinteressado em processar habilidades cognitivas aos educandos.

- consciência do desprestígio das disciplinas ligadas às Ciências Humanas, a partir do consenso que estabelece sua pouca utilidade prática.

- relativa incoerência manifesta pelo grupo de professores de História no conjunto de respostas.

Em suma, pode-se dizer que o estudo, de uma forma geral, constatou nos dois momentos da pesquisa, uma situação de desmotivação no ensino de História no 2º grau em Curitiba, de modo especial no que tange aos professores.

Com base nesses dados, pode-se apresentar finalmente algumas sugestões que poderiam ser levadas em consideração, face à situação detectada pelo trabalho:

- aperfeiçoamento dos cursos de graduação com vistas

à instrumentalização real do docente, numa postura teórica coerente, tanto no aspecto didático- pedagógico, quanto no de concepções de História;

- conscientização dos estabelecimentos sobre a necessidade de participação do professor na construção curricular, para que esse envolvimento lhe proporcione direcionamento efetivo em sua atividade;

- reconhecimento, por parte do docente, da importância de desenvolver um ensino de História consistente, preocupado em processar junto ao aluno o conhecimento de uma forma crítica, questionadora e efetiva.

Finalizando, é necessário reafirmar que a pesquisa foi realizada com a finalidade de verificar uma situação real dentro do ensino da História.

Face aos resultados obtidos, seria desejável que as conclusões atingidas abrangessem todos os níveis institucionais diretamente envolvidos no processo (Estado, universidade, escola, professor, aluno, comunidade). Dessa forma, se favoreceria um ensino de História eficiente e motivado, capaz de promover no aluno a conscientização de sua situação no contexto social e político em que está inserido, de forma ativa e responsável.

ANEXOS

ANEXO I
OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA "CURRÍCULO E HISTÓRIA"

INSTRUMENTO I - 1.1 - O CURRÍCULO

Colégio: _____

	OPÇÃO				OBSERVAÇÕES
	Sim	Não	Sem definição	Sem referências	
1.1.1 O CURRÍCULO DA ESCOLA FOI ELABORADO SOB A RESPONSABILIDADE:					
1) da SEED?					
2) da direção da escola?					
3) do coordenador?					
4) de um grupo de professores?					
5) de especialistas?					
6) de outro(s)? órgão(s)?					
7) não há currículo escrito?					
1.1.2 RECEBE ALGUMA ESPÉCIE DE ORIENTAÇÃO OU SUGESTÃO?					
8) da SEED?					
9) de outro(s) órgão(s)?					
10) da(s) bibliografia(s) pertinente(s)?					
11) do coordenador?					
12) de especialistas?					
13) de grupos de professores?					
1.1.3 O CURRÍCULO APRESENTA:					
14) orientação filosófica?					
15) orientação didático-pedagógica?					
16) caracterização da clientela?					
17) objetivos gerais da escola?					
18) objetivos específicos da instrução?					
19) disciplinas do currículo?					
20) conteúdo específico das disciplinas?					
21) atividades de aprendizagem?					
22) avaliação?					
1.1.4 A DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS É FEITA EM FUNÇÃO:					
23) de unidades isoladas?					
24) da organização vertical e horizontal?					
25) das áreas de estudo?					
26) da grade curricular?					
27) da carga horária?					
1.1.5 QUANTO AO PAPEL DA HISTÓRIA NO CONJUNTO DAS DISCIPLINAS:					
28) aparece em apenas uma série?					
29) aparece em duas séries?					
30) aparece em três séries?					
1.1.6 QUANTO AO PAPEL DA HISTÓRIA EM RELAÇÃO A UMA ORIENTAÇÃO FILOSÓFICA:					
31) ela é mencionada no currículo?					
32) é valorizada na introdução?					
33) pode ser inferida?					
34) é inexistente?					

Observações: _____

INSTRUMENTO 1 - 1.2 - O CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Colégio: _____

		OPÇÃO				OBSERVAÇÕES
		Sim	Não	Sem definição	Sem referências	
1.2.1	POSSUI:					
	1) preâmbulo?					
	2) Introdução?					
	3) objetivos gerais?					
	4) objetivos Instrucionais?					
	5) bibliografia?					
	6) orientação historiográfica?					
	7) avaliação?					
1.2.2	TEM CONTEÚDOS ORGANIZADOS POR:					
	8) unidades didáticas?					
	9) arrolamento de temas?					
	10) tópicos isolados com sequência cronológica?					
	11) tópicos isolados sem sequência cronológica?					
	12) tópicos Integrados?					
	13) temas geradores?					
1.2.3	APRESENTA ORIENTAÇÃO LIGADA À HISTÓRIA TRADICIONAL?					
	14) valoriza o fato, por si mesmo?					
	15) privilegia o papel do documento escrito?					
	16) dá preferência aos aspectos políticos?					
	17) está centrado em aspectos individuais?					
	18) valoriza o passado por si mesmo?					
	19) apresenta um simples encadeamento cronológico de fatos?					
	20) favorece a simples descrição?					
1.2.4	APRESENTA ORIENTAÇÃO LIGADA A UMA HISTÓRIA RENOVADA:					
	21) evidencia uma linha histórica problematizante?					
	22) utiliza o conceito de multiplicidade do tempo histórico?					
	23) valoriza o estudo do homem em sociedade?					
	destaca aspectos:					
	24) da economia?					
	25) da sociedade?					
	26) das civilizações?					
	27) das mentalidades?					
	28) mostra relações com outras ciências humanas?					
	29) procura a interação dos fatores condicionantes da evolução histórica?					
1.2.5	APRESENTA OUTRA LINHA ESPECÍFICA DE ORIENTAÇÃO HISTORIOGRÁFICA?					
	30) mista?					
	não historiográfica:					
	31) pedagógica?					
	32) filosófica?					
	33) outra?					
1.2.6	34) SEM LINHA DE ORIENTAÇÃO?					

Observações: _____

INSTRUMENTO II - O LIVRO DIDÁTICO

Colégio: _____ Professor: _____ Livro: _____

		OPÇÃO				OBSERVAÇÕES
		Sim	Não	Sem definição	Sem referências	
2.1	A INTRODUÇÃO APRESENTA ALGUMA LINHA DE ORIENTAÇÃO:					
	1) da História Renovada?					
	2) da História Tradicional?					
	3) outra?					
	4) mista?					
2.2	QUANTO A DIVISÃO DE SUAS PARTES OU UNIDADES, O LIVRO:					
	5) obedece a sequência lógica?					
	6) segue as permanências e mudanças do tempo histórico?					
	7) compartimenta os temas e assuntos?					
	8) segue uma cronologia acontecimental?					
2.3	9) FORNECE SUBSÍDIOS A ATUAÇÃO EFETIVA DO PROFESSOR?					
2.4	10) ESTÁ DE ACORDO COM O NÍVEL ESPERADO DE DESENVOLVIMENTO MENTAL DO EDUCANDO E DAS SÉRIES A QUE SE DESTINA?					
2.5	ATENDE AS NECESSIDADES DIDÁTICAS DO ENSINO DE UMA CONCEPÇÃO ATUALIZADA DE HISTÓRIA, TRANSMITINDO:					
	11) uma orientação global?					
	12) conteúdos pertinentes e integrados?					
	13) posições que permitam reflexão e crítica?					
2.6	COLOCA SUA ÊNFASE:					
	14) no singular?					
	15) no coletivo?					
2.7	QUAIS OS TEMAS QUE ABORDA COM MAIOR FREQUÊNCIA?					
	16) guerras e revoltas?					
	17) vida de homens ilustres?					
	18) governos e reinados?					
	19) usos e costumes?					
	20) permanências?					
	21) transformações?					
	22) períodos cronológicos?					
	23) aspectos político-administrativos?					
2.8	DESTACA:					
	24) o acontecimento?					
	25) o documento escrito?					
	26) a conjuntura?					
2.9	COMO MANIPULA O CONCEITO DE TEMPO?					
	27) breve, linear?					
	28) múltiplo?					
2.10	APRESENTA PREOCUPAÇÃO EM RELAÇÃO:					
	29) à economia?					
	30) à sociedade?					
	31) às civilizações?					
2.11	UTILIZA CONCEPÇÕES DE OUTRAS CIÊNCIAS:					
	32) Antropologia?					
	33) Sociologia?					
	34) Geografia?					
	35) Economia?					

Observações: _____

INSTRUMENTO III - PROFESSOR

Colégio: _____ Nome: _____ Nº de Alunos: _____

	OPÇÃO				OBSERVAÇÕES
	Sim	NÃO	Sem definição	Sem referências	
3.1 É GRADUADO EM:					
1) História?					
2) Geografia?					
3) Estudos Sociais?					
4) Moral e Cívica?					
5) Pedagogia?					
6) Filosofia?					
7) Outros? (Direito, Ciênc. Econômicas, Ciênc. Sociais)					
8) Sem graduação?					
3.2 EM QUE DÉCADA COMPLETOU O CURSO?					
9) antes-1940					
10) 1941-1950					
11) 1951-1960					
12) 1961-1970					
13) 1971-1980					
14) 1981-198...					
15) Não completou o curso.					
3.3 PARA QUE NÚMERO TOTAL DE ALUNOS DÁ AULAS DE HISTÓRIA:					
16) 10- 50					
17) 51- 100					
18) 101- 200					
19) 201- 300					
20) 301- 400					
21) 401- 500					
22) 501-1.000					
23) 1.000- ...					
3.4 QUANTO AO CURRÍCULO DE HISTÓRIA:					
24) segue um currículo?					
25) utiliza um programa?					
26) segue as orientações da escola?					
27) segue as sugestões da SEED?					
28) elabora seu próprio currículo ou programa?					
29) segue a orientação tirada do livro didático ou apostila?					
3.5 SOBRE O LIVRO-TEXTO:					
30) utiliza algum livro didático?					
31) segue uma apostila?					
utiliza materiais didáticos variados:					
32) livros?					
33) mapas?					
34) maquetes?					
35) audiovisuais?					
36) outros?					
3.6 SEGUER NAS AULAS ALGUMA ORIENTAÇÃO TEÓRICA RELATIVA A HISTÓRIA?					
37) concepções históricas de origem estrangeira?					
38) concepções teóricas de autores nacionais?					
39) concepções teóricas tiradas de livros didáticos?					
40) concepções teóricas sugeridas pelo currículo?					
41) nenhuma concepção teórica?					
3.7 NO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM					
42) utiliza procedimentos didáticos em sala de aula?					
43) usa técnicas de trabalho em grupo?					
44) usa técnicas de questionamento?					
45) usa atividades que desenvolvam o raciocínio do aluno?					
3.8 NO RELACIONAMENTO COM O ALUNO:					
46) utiliza algum tipo de concepção pedagógica?					
47) usa noções de psicologia?					
48) prefere seguir a intuição?					
3.9 AVALIA O ALUNO:					
49) em testes?					
50) em trabalhos?					
51) por sua participação?					
52) globalmente?					

Observações: _____

INSTRUMENTO IV - ALUNO

Colégio: _____ Série: _____ Idade: _____ Sexo: _____

OPÇÃO			
Sim	Não	Sem definição	Sem referências

OBSERVAÇÕES

4.1 TRATANDO-SE DA AULA DE HISTÓRIA:

- 1) tem interesse pelo que é ensinado?
- 2) compreende os conteúdos apresentados?
- 3) gostaria de ter mais aulas da disciplina?

4.2 NAS RELAÇÕES SOCIAIS EM CLASSE DURANTE A AULA DE HISTÓRIA:

- 4) dá-se bem com os colegas?
- 5) tem oportunidade de participar oralmente das aulas?
conversa com o professor:
- 6) sobre assuntos da aula?
- 7) sobre outros assuntos?

4.3 QUANTO A CLASSIFICAÇÃO DA HISTÓRIA DENTRE AS DEMAIS DISCIPLINAS, PELO CRITÉRIO DA PREFERÊNCIA:

- 8) 1ª
- 9) 2ª
- 10) 3ª-5ª
- 11) 6ª-10ª
- 12) 11ª ...

4.4 NO ESTUDO DE HISTÓRIA É NECESSÁRIO PREFERENCIALMENTE:

- 13) compreensão?
- 14) memória?

4.5 A ATITUDE EM UMA AULA DE HISTÓRIA DEVE SER:

- 15) concordar?
- 16) debater?
- 17) questionar?

4.6 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA DEVE SER VISTA COMO:

- 18) uma narrativa de acontecimento?
- 19) uma sucessão de fatos e datas?
- 20) uma análise do homem e das sociedades?
- 21) o simples exame do passado?

4.7 COMO GOSTARIA QUE FOSSE A AULA DE HISTÓRIA:

- 22) mais longa?
- 23) mais curta?
- 24) mais ativa?
- 25) menos narrativa?

que proporcionasse momentos de discussão sobre o tema:

- 26) com os colegas?
- 27) com o professor?

4.8 COMO VÊ A HISTÓRIA EM FUNÇÃO DAS AULAS QUE ESTÁ TENDO ESTE ANO:

- 28) uma disciplina sem importância?
- 29) uma disciplina importante?
- 30) um fator de desenvolvimento das capacidades mentais?
- 31) uma oportunidade de compreensão do mundo em que vive?
- 32) uma simples descrição de acontecimentos?

Observações _____

INSTRUMENTO V - A RELAÇÃO EM SALA DE AULA

Colégio: _____ Professor: _____ Turma: _____ Tema: _____

OPÇÃO			
Sim	Não	Sem definição	Sem referências

OBSERVAÇÕES

4.1 DA PARTE DOS ALUNOS:

4.1.1 NO CONVÍVIO SOCIAL DURANTE A AULA DE HISTÓRIA, OS ALUNOS:

- 1) demonstram interesse?
- 2) têm participação ativa?
- 3) mostram possibilidade de integração social entre si?

4.1.2 NO AMADURECIMENTO DE SEU PROCESSO MENTAL:

- 4) compreendem os conteúdos que lhes são apresentados?
- 5) demonstram espírito crítico em relação à disciplina?

4.1.3 MOSTRAM INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES REFLEXIVAS, TAIS COMO:

- 6) busca de soluções?
- 7) procura de problemas?
- 8) geração de hipóteses?
- 9) organização de raciocínio?
- 10) análise de situações?

4.1.4 VEICULAM QUE TIPO DE CONCEPÇÕES:

- 11) tradicionais?
- 12) estruturais?
- 13) mistas?
- 14) difusas?

4.2 DA PARTE DO PROFESSOR:

4.2.1 POSICIONA-SE EM RELAÇÃO AOS ALUNOS?

- 15) permitindo participação?
- 16) solicitando opinião?
- 17) avaliando suas informações?
- 18) detendo-se em suas questões?
- 19) levando adiante as intervenções?
- 20) incentivando a socialização?

4.2.2 PROCURA DESENVOLVER NO ALUNO HABILIDADES COGNITIVAS, COMO:

- 21) identificar problemas?
- 22) resolver problemas?
- 23) inferir hipóteses?
- 24) desenvolver capacidade crítica?
- 25) tomar decisões?

4.2.3 ENCAMINHA A AULA NUMA ORIENTAÇÃO:

- 26) narrativa?
- 27) estrutural?
- 28) difusa?

4.2.4 MOSTRA PREOCUPAÇÃO EM TRANSMITIR CONCEPÇÕES LIGADAS:

- 29) à História Tradicional?
- 30) à História Renovada?
- 31) a outra corrente específica?
- 32) a uma orientação mista?

Observações: _____

ANEXO II

OS DADOS BRUTOS DA PESQUISA "CURRÍCULO E HISTÓRIA"

Instrumento I - 1.1-0 Currículo

OPÇÃO			
Sim	Não	Sem definição	Sem referências

1.1.1 O CURRÍCULO DA ESCOLA FOI ELABORADO SOB A RESPONSABILIDADE:

- 1) da SEED?
- 2) da direção da escola?
- 3) do coordenador?
- 4) de um grupo de professores?
- 5) de especialistas?
- 6) de outro(s)? órgão(s)?
- 7) não há currículo escrito?

1	9		
8	2		
1	9		
7	3		
1	9		
-	10		
-	10		

1.1.2 RECEBE ALGUMA ESPÉCIE DE ORIENTAÇÃO OU SUGESTÃO?

- 8) da SEED?
- 9) de outro(s) órgão(s)?
- 10) da(s) bibliografia(s) pertinente(s)?
- 11) do coordenador?
- 12) de especialistas?
- 13) de grupos de professores?

8	1		1
0	9		1
1	8		1
1	8		1
1	8		1
5	4		1

1.1.3 O CURRÍCULO APRESENTA:

- 14) orientação filosófica?
- 15) orientação didático-pedagógica?
- 16) caracterização da clientela?
- 17) objetivos gerais da escola?
- 18) objetivos específicos da instrução?
- 19) disciplinas do currículo?
- 20) conteúdo específico das disciplinas?
- 21) atividades de aprendizagem?
- 22) avaliação?

2	8		
2	8		
1	9		
4	6		
5	5		
9	1		
5	5		
5	5		
5	5		

1.1.4 A DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS É FEITA EM FUNÇÃO:

- 23) de unidades isoladas?
- 24) da organização vertical e horizontal?
- 25) das áreas de estudo?
- 26) da grade curricular?
- 27) da carga horária?

1	9		
1	9		
9	1		
9	1		
8	2		

1.1.5 QUANTO AO PAPEL DA HISTÓRIA NO CONJUNTO DAS DISCIPLINAS:

- 28) aparece em apenas uma série?
- 29) aparece em duas séries?
- 30) aparece em três séries?

8	2		
1	9		
1	9		

1.1.6 QUANTO AO PAPEL DA HISTÓRIA EM RELAÇÃO A UMA ORIENTAÇÃO FILOSÓFICA:

- 31) ela é mencionada no currículo?
- 32) é valorizada na introdução?
- 33) pode ser inferida?
- 34) é inexistente?

1	9		
1	9		
9	1		
8	2		

Instrumento I - 1.2-0 Currículo de História

		OPÇÃO			
		Sim	Não	Sem defi- nição	Sem refe- rên- cias
1.2.1	POSSUI:				
	1) preâmbulo?	1	14		
	2) Introdução?	-	15		
	3) objetivos gerais?	4	11		
	4) objetivos instrucionais?	11	4		
	5) bibliografia?	5	10		
	6) orientação historiográfica?	2	13		
	7) avaliação?	3	12		
1.2.2	TEM CONTEÚDOS ORGANIZADOS POR:				
	8) unidades didáticas?	5	10		
	9) arrolamento de temas?	10	5		
	10) tópicos isolados com sequência cronológica?	4	11		
	11) tópicos isolados sem sequência cronológica?	2	13		
	12) tópicos integrados?	5	10		
	13) temas geradores?	-	15		
1.2.3	APRESENTA ORIENTAÇÃO LIGADA À HISTÓRIA TRADICIONAL?				
	14) valoriza o fato, por si mesmo?	1	10	3	1
	15) privilegia o papel do documento escrito?	1	9		5
	16) dá preferência aos aspectos políticos?	2	9	3	1
	17) está centrado em aspectos individuais?	-	15		
	18) valoriza o passado por si mesmo?	2	10	1	2
	19) apresenta um simples encadeamento cronológico de fatos?	5	10		
	20) favorece a simples descrição?	1	14		
1.2.4	APRESENTA ORIENTAÇÃO LIGADA A UMA HISTÓRIA RENOVADA:				
	21) evidencia uma linha histórica problematizante?	8	6	1	
	22) utiliza o conceito de multiplicidade do tempo histórico?	5	10		
	23) valoriza o estudo do homem em sociedade?	9	5	1	
	destaca aspectos:				
	24) da economia?	13	2		
	25) da sociedade?	14		1	
	26) das civilizações?	11	4		
	27) das mentalidades?	3	7		5
	28) mostra relações com outras ciências humanas?	-	14	1	
	29) procura a interação dos fatores condicionantes da evolução histórica?	3	12		
1.2.5	APRESENTA OUTRA LINHA ESPECÍFICA DE ORIENTAÇÃO HISTORIOGRÁFICA?				
	30) mista?	8	6		1
	não historiográfica:				
	31) pedagógica?	1	14		
	32) filosófica?	1	14		
	33) outra?	-	15		
1.2.6	34) SEM LINHA DE ORIENTAÇÃO?	2	13		

Instrumento II - O Livro Didático

		OPÇÃO			
		Sim	Não	Sem definições	Sem referências
2.1	A INTRODUÇÃO APRESENTA ALGUMA LINHA DE ORIENTAÇÃO:				
	1) da História Renovada?	5	9		3
	2) da História Tradicional?	4	10		3
	3) outra?	-	14		3
	4) mista?	5	9		3
2.2	QUANTO A DIVISÃO DE SUAS PARTES OU UNIDADES, O LIVRO:				
	5) obedece a sequência lógica?	14	3		
	6) segue as permanências e mudanças do tempo histórico?	5	6	6	
	7) compartimenta os temas e assuntos?	6	8	3	
	8) segue uma cronologia acontecimental?	9	6	2	
2.3	9) FORNECE SUBSÍDIOS À ATUAÇÃO EFETIVA DO PROFESSOR?	9	4	4	
2.4	10) ESTÁ DE ACORDO COM O NÍVEL ESPERADO DE DESENVOLVIMENTO MENTAL DO EDUCANDO E DAS SÉRIES A QUE SE DESTINA?	9	8		
2.5	ATENDE ÀS NECESSIDADES DIDÁTICAS DO ENSINO DE UMA CONCEPÇÃO ATUALIZADA DE HISTÓRIA, TRANSMITINDO:				
	11) uma orientação global?	4	11	2	
	12) conteúdos pertinentes e integrados?	7	5	4	
	13) posições que permitam reflexão e crítica?	5	6	6	
2.6	COLOCA SUA ÊNFASE:				
	14) no singular?	9	7	1	
	15) no coletivo?	10	4	3	
2.7	QUAIS OS TEMAS QUE ABORDA COM MAIOR FREQUÊNCIA?				
	16) guerras e revoltas?	13	2	2	
	17) vida de homens ilustres?	10	7		
	18) governos e reinados?	12	5		
	19) usos e costumes?	6	11		
	20) permanências?	7	9	1	
	21) transformações?	8	7	2	
	22) períodos cronológicos?	16	1		
	23) aspectos político-administrativos?	13	4		
2.8	DESTACA:				
	24) o acontecimento?	9	8		
	25) o documento escrito?	4	8	5	
	26) a conjuntura?	10	5	2	
2.9	COMO MANIPULA O CONCEITO DE TEMPO?				
	27) breve, linear?	13	4		
	28) múltiplo?	7	10		
2.10	APRESENTA PREOCUPAÇÃO EM RELAÇÃO:				
	29) à economia?	9	6	2	
	30) à sociedade?	5	8	4	
	31) às civilizações?	4	10	3	
2.11	UTILIZA CONCEPÇÕES DE OUTRAS CIÊNCIAS:				
	32) Antropologia?	2	11	4	
	33) Sociologia?	6	5	6	
	34) Geografia?	4	5	8	
	35) Economia?	9	3	5	

Instrumento III - Professor

3.1 E GRADUADO EM:

- 1) História?
- 2) Geografia?
- 3) Estudos Sociais?
- 4) Moral e Cívica?
- 5) Pedagogia?
- 6) Filosofia?
- 7) Outros? (Direito, Ciênc. Econômicas, Ciênc. Sociais)
- 8) Sem graduação?

OPÇÃO			
Sim	NÃO	Sem definição	Sem referências

18			
7			
7			
-			
1			
1			
5			
1			

3.2 EM QUE DÉCADA COMPLETOU O CURSO?

- 9) antes-1940
- 10) 1941-1950
- 11) 1951-1960
- 12) 1961-1970
- 13) 1971-1980
- 14) 1981-198...
- 15) Não completou o curso.

1			
2			
11			
10			
1			
1			

3.3 PARA QUE NÚMERO TOTAL DE ALUNOS DÁ AULAS DE HISTÓRIA:

- 16) 10- 50
- 17) 51- 100
- 18) 101- 200
- 19) 201- 300
- 20) 301- 400
- 21) 401- 500
- 22) 501-1.000
- 23) 1.000- ...

6			
5			
5			
4			
4			
-			
2			
-			

3.4 QUANTO AO CURRÍCULO DE HISTÓRIA:

- 24) segue um currículo?
- 25) utiliza um programa?
- 26) segue as orientações da escola?
- 27) segue as sugestões da SEED?
- 28) elabora seu próprio currículo ou programa?
- 29) segue a orientação tirada do livro didático ou apostila?

13	12	1	
24	2		
20	5		1
11	12	2	1
17	9		
16	7	3	

3.5 SOBRE O LIVRO-TEXTO:

- 30) utiliza algum livro didático?
- 31) segue uma apostila?
- utiliza materiais didáticos variados:
- 32) livros?
- 33) mapas?
- 34) maquetes?
- 35) audiovisuais?
- 36) outros?

16	10		
5	21		

19	7		
22	4		
2	23	1	
12	14		
4	22		

3.6 SEGUE NAS AULAS ALGUMA ORIENTAÇÃO TEÓRICA RELATIVA A HISTÓRIA?

- 37) concepções históricas de origem estrangeira?
- 38) concepções teóricas de autores nacionais?
- 39) concepções teóricas tiradas de livros didáticos?
- 40) concepções teóricas sugeridas pelo currículo?
- 41) nenhuma concepção teórica?

8	17	1	
12	12	2	
14	12		
12	13	1	
4	22		

3.7 NO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

- 42) utiliza procedimentos didáticos em sala de aula?
- 43) usa técnicas de trabalho em grupo?
- 44) usa técnicas de questionamento?
- 45) usa atividades que desenvolvam o raciocínio do aluno?

17	8	1	
19	7		
23	2	1	
18	8		

3.8 NO RELACIONAMENTO COM O ALUNO:

- 46) utiliza algum tipo de concepção pedagógica?
- 47) usa noções de psicologia?
- 48) prefere seguir a intuição?

8	13		5
7	13		6
17	2	1	6

3.9 AVALIA O ALUNO:

- 49) em testes?
- 50) em trabalhos?
- 51) por sua participação?
- 52) globalmente?

23			3
19	4		3
17	5		4
14	8		4

Instrumento IV - Aluno

OPÇÃO			
Sim	Não	Sem definição	Sem referências

4.1 TRATANDO-SE DA AULA DE HISTÓRIA:

- 1) tem interesse pelo que é ensinado?
- 2) compreende os conteúdos apresentados?
- 3) gostaria de ter mais aulas da disciplina?

190	23	46	1
176	18	65	1
135	120	40	1

4.2 NAS RELAÇÕES SOCIAIS EM CLASSE DURANTE A AULA DE HISTÓRIA:

- 4) dá-se bem com os colegas?
- 5) tem oportunidade de participar oralmente das aulas?
conversa com o professor:
- 6) sobre assuntos da aula?
- 7) sobre outros assuntos?

245	1	14	
220	35	5	

151	89	19	1
120	123	16	1

4.3 QUANTO A CLASSIFICAÇÃO DA HISTÓRIA DENTRE AS DEMAIS DISCIPLINAS, PELO CRITÉRIO DA PREFERÊNCIA:

- 8) 1ª
- 9) 2ª
- 10) 3ª-5ª
- 11) 6ª-10ª
- 12) 11ª ...

18			
50			
132			
43			
17			

4.4 NO ESTUDO DE HISTÓRIA É NECESSÁRIO PREFERENCIALMENTE:

- 13) compreensão?
- 14) memória?

207			
124		1	

4.5 A ATITUDE EM UMA AULA DE HISTÓRIA DEVE SER:

- 15) concordar?
- 16) debater?
- 17) questionar?

26		1	
189		1	
125		1	

4.6 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA DEVE SER VISTA COMO:

- 18) uma narrativa de acontecimento?
- 19) uma sucessão de fatos e datas?
- 20) uma análise do homem e das sociedades?
- 21) o simples exame do passado?

88	171	1	
81	178	1	
172	87	1	
141	118	1	

4.7 COMO GOSTARIA QUE FOSSE A AULA DE HISTÓRIA:

- 22) mais longa?
- 23) mais curta?
- 24) mais ativa?
- 25) menos narrativa?

98	148	8	6
18	231	5	6
200	57	2	1
103	145	5	7

que proporcionasse momentos de discussão sobre o tema:

- 26) com os colegas?
- 27) com o professor?

222	30	3	5
239	17	2	2

4.8 COMO VE A HISTÓRIA EM FUNÇÃO DAS AULAS QUE ESTÁ TENDO ESTE ANO:

- 28) uma disciplina sem importância?
- 29) uma disciplina importante?
- 30) um fator de desenvolvimento das capacidades mentais?
- 31) uma oportunidade de compreensão do mundo em que vive?
- 32) uma simples descrição de acontecimentos?

24	209	21	6
209	24	21	6
189	40	22	9
194	39	20	7
55	192	9	4

Instrumento V - A Relação em Sala de Aula

OPÇÃO			
Sim	Não	Sem definição	Sem referências

4.1 DA PARTE DOS ALUNOS:

4.1.1 NO CONVÍVIO SOCIAL DURANTE A AULA DE HISTÓRIA, OS ALUNOS:

- 1) demonstram interesse?
- 2) têm participação ativa?
- 3) mostram possibilidade de integração social entre si?

13	5	6	2
12	11	2	1
17	-	2	7

4.1.2 NO AMADURECIMENTO DE SEU PROCESSO MENTAL:

- 4) compreendem os conteúdos que lhes são apresentados?
- 5) demonstram espírito crítico em relação à disciplina?

9	2	7	8
1	16		9

4.1.3 MOSTRAM INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES REFLEXIVAS, TAIS COMO:

- 6) busca de soluções?
- 7) procura de problemas?
- 8) geração de hipóteses?
- 9) organização de raciocínio?
- 10) análise de situações?

7	12		7
3	15		8
1	17		8
9	10		7
6	12		7

4.1.4 VEICULAM QUE TIPO DE CONCEPÇÕES:

- 11) tradicionais?
- 12) estruturais?
- 13) mistas?
- 14) difusas?

5	10		11
5	10		11
4	11		11
1	14		11

4.2 DA PARTE DO PROFESSOR:

4.2.1 POSICIONA-SE EM RELAÇÃO AOS ALUNOS?

- 15) permitindo participação?
- 16) solicitando opinião?
- 17) avaliando suas informações?
- 18) detendo-se em suas questões?
- 19) levando adiante as intervenções?
- 20) incentivando a socialização?

15	8	1	2
14	11		1
7	14	1	5
5	13		8
4	14		8
1	15	1	5

4.2.2 PROCURA DESENVOLVER NO ALUNO HABILIDADES COGNITIVAS, COMO:

- 21) identificar problemas?
- 22) resolver problemas?
- 23) inferir hipóteses?
- 24) desenvolver capacidade crítica?
- 25) tomar decisões?

7	16		3
5	18		3
1	22		3
7	14	2	3
1	20		5

4.2.3 ENCAMINHA A AULA NUMA ORIENTAÇÃO:

- 26) narrativa?
- 27) estrutural?
- 28) difusa?

11	14		1
5	20		1
3	22		1

4.2.4 MOSTRA PREOCUPAÇÃO EM TRANSMITIR CONCEPÇÕES LIGADAS:

- 29) à História Tradicional?
- 30) à História Renovada?
- 31) a outra corrente específica?
- 32) a uma orientação mista?

4	20		2
6	17	1	2
-	24		2
7	18		1

ANEXO III

INSTRUMENTO PARA A VERIFICAÇÃO DAS CAUSAS
DE DESMOTIVAÇÃO ENTRE OS DOCENTES

INSTRUMENTO APLICADO AOS PROFESSORES

Nº _____ SEXO: F M _____ IDADE _____ ANO DE GRADUAÇÃO _____

CURSO _____

DISCIPLINA(S) QUE LECIONA _____

ESTABELECIMENTO EM QUE EXERCE MAGISTÉRIO: _____ PÚBLICO _____ PARTICULAR _____ AMBOS _____

1. Acha que sua disciplina tem uma carga horária suficiente? SIM NÃO
2. Se você precisasse retirar carga horária de alguma disciplina, para aumentar a sua, qual seria a escolhida?
3. Qual sua opinião a respeito do salário do professor:

– É suficiente – Obriga o professor a trabalhar em mais de um estabelecimento – Não constitui um problema financeiro OBS.: Assinale uma ou mais alternativas.	– Leva o professor a acumular muitas turmas – Compele o professor a procurar outra atividade além da docente
--	---
4. Acredita que o salário é um dos fatores que desmotiva o professor a melhorar a qualidade das aulas? SIM NÃO
5. Considera que sua assiduidade às aulas é fator decisivo para o bom andamento da disciplina? SIM NÃO
6. A formação pedagógica que recebeu durante a graduação foi suficiente para ajudá-lo(a) na preparação de suas aulas? SIM NÃO
7. Seu curso de graduação lhe deu condições para desenvolver aulas interessantes? SIM NÃO
8. Você tem tido oportunidade de aperfeiçoar sua prática docente através de cursos de:

Reciclagem	Extensão	Atualização	Pós-graduação
------------	----------	-------------	---------------

 OBS.: Assinale uma ou mais alternativas.
9. Considera que as idéias desenvolvidas por psicólogos e pedagogos são aplicáveis em situação de sala de aula? SIM NÃO
10. A seu ver, qual a disciplina que desperta maior interesse nos alunos?
11. Na sua opinião, em que disciplina os alunos encontram maior dificuldade para aprender?
12. Considera que elaborar o programa da disciplina com os alunos é uma boa sistemática? SIM NÃO
13. Hierarquize os itens abaixo, conforme a importância que você atribui a cada um deles no desenvolvimento de uma aula:

O aluno	O conteúdo	Os recursos didáticos	A ação do professor	A avaliação
---------	------------	-----------------------	---------------------	-------------
14. A partir de comentários, atitudes e estimativas de seus alunos, quais as disciplinas que eles consideram prioritárias?
15. Qual a reação que sua disciplina desperta nos alunos:

Apatia	Desagrado	Interesse	Entusiasmo
--------	-----------	-----------	------------
16. A que ou a quem você atribui uma maior ou menor valorização de sua disciplina:

Escola	Professores	Alunos	Pais	Comunidade
--------	-------------	--------	------	------------

 OBS.: Enumere por ordem de importância.
17. Você sente que os alunos dão tratamento diferente aos professores, em função da disciplina que lecionam? SIM NÃO
18. Na sua opinião qual(is) fator(es) abaixo confere(m) prestígio a uma disciplina:

– Maior carga horária – Comportamento disciplinado por parte dos alunos – Inclusão entre as Ciências Biológicas – Inclusão em Letras – Relação com campo de trabalho bem remunerado OBS.: Caso haja mais de um fator, enumere por ordem de importância.	– Presença nas três séries do 2º grau – Inclusão entre as Ciências Exatas – Inclusão entre as Ciências Humanas – Inclusão em Artes
--	---

ANEXO IV

DADOS BRUTOS SOBRE OS INSTRUMENTOS PARA A VERIFICAÇÃO
DAS CAUSAS DE DESMOTIVAÇÃO ENTRE OS DOCENTES

OBSERVAÇÃO

1. Devido à variedade de tipos de instrumentos utilizados na segunda parte da pesquisa, êles foram agrupados, para a apresentação a seguir, em função das semelhanças de sua organização; primeiramente, as que envolvem questões de SIM e NÃO; a seguir, os de múltipla escolha; finalmente os de questões abertas.

2. Nas questões de tipo II e IV, a primeira coluna horizontal refere-se as alternativas das questões e as demais colunas são relativas as respostas dadas pelos professores.

TIPO I
INSTRUMENTOS COM QUESTÕES SIM ou NÃO

	Ciências Exatas e Biológicas			História		
	Sim	Não	Sem Referência	Sim	Não	Sem Referência
1. Acha que sua disciplina tem carga horária suficiente?	11	15	—	5	2	—
4. Acredita que o salário é um dos fatores que desmotiva o professor a melhorar a qualidade das aulas?	23	3	—	4	3	—
5. Considera que sua assiduidade às aulas é fator decisivo para o bom andamento da disciplina?	25	1	—	7	—	—
6. A formação pedagógica que recebeu durante a graduação foi suficiente para ajudá-lo(a) na preparação de suas aulas?	3	22	1	3	4	—
7. Seu curso de graduação lhe deu condições para desenvolver aulas interessantes?	4	21	1	2	4	1
9. Considera que as idéias desenvolvidas por psicólogos e pedagogos são aplicáveis em situação de sala de aula?	11	9	6	6	1	—
12. Considera que elaborar o programa da disciplina com os alunos é uma boa sistemática?	8	16	2	1	6	—
17. Você sente que os alunos dão tratamento diferente aos professores, em função da disciplina que lecionam?	22	4	—	4	3	—

TIPO II
INSTRUMENTOS COM QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA

	Ciências Exatas e Biológicas					História				
	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º
3. Qual a sua opinião a respeito do salário do professor?	—	18	21	12	—	1	5	1	4	—
8. Você tem tido oportunidade de aperfeiçoar sua prática docente através de cursos de:	5	11	10	4	4	3	—	1	2	2
15. Qual a reação que sua disciplina desperta nos alunos?	2	4	20	2	2	1	2	4	1	—

TIPO III

INSTRUMENTOS COM QUESTÕES ABERTAS

	Alternativa	Ciências Exatas e Biológicas	História
2. Se você precisasse retirar carga horária de alguma disciplina, para aumentar a sua, qual seria a escolhida?	Formação especial	3	—
	Ciências	2	1
	OSPB	1	1
	Inglês	1	—
	História	1	—
	Sem Referência	18	5
10. A seu ver, qual a disciplina que desperta maior interesse nos alunos?	Biologia	5	1
	Física	4	—
	Ciências	4	—
	Matemática	4	—
	Educação Física	2	—
	Química	2	—
	Português	2	—
	História	1	1
	Religião	1	—
	Sem Referência	10	5
11. Na sua opinião, em que disciplina os alunos encontram maior dificuldade para aprender?	Matemática	19	3
	Física	5	2
	Química	5	1
	Português	2	—
	Biologia	1	1
	Ciências	1	—
	Sem Referência	5	2
14. A partir de comentários, atitudes e estimativas de seus alunos, quais as disciplinas que eles consideram prioritárias?	Matemática	19	5
	Português	13	3
	Química	13	3
	Física	11	2
	Biologia	6	1
	Sem Referência	6	2

ANEXO V

PERCENTUAIS A PARTIR DOS DADOS BRUTOS SOBRE OS INSTRUMENTOS PARA A VERIFICAÇÃO DAS CAUSAS DE DESMOTIVAÇÃO ENTRE OS DOCENTES

TIPO I
INSTRUMENTOS COM QUESTÕES SIM ou NÃO

	Ciências Exatas e Biológicas			História		
	Sim	Não	Sem Referência	Sim	Não	Sem Referência
1. Acha que sua disciplina tem carga horária suficiente?	42%	57%	—	71%	29%	—
4. Acredita que o salário é um dos fatores que desmotiva o professor a melhorar a qualidade das aulas?	88%	12%	—	57%	43%	—
5. Considera que sua assiduidade às aulas é fator decisivo para o bom andamento da disciplina?	96%	4%	—	100%	—	—
6. A formação pedagógica que recebeu durante a graduação foi suficiente para ajudá-lo(a) na preparação de suas aulas?	12%	84%	4%	43%	57%	—
7. Seu curso de graduação lhe deu condições para desenvolver aulas interessantes?	15%	81%	4%	29%	57%	14%
9. Considera que as idéias desenvolvidas por psicólogos e pedagogos são aplicáveis em situação de sala de aula?	42%	35%	23%	86%	14%	—
12. Considera que elaborar o programa da disciplina com os alunos é uma boa sistemática?	31%	62%	7%	14%	86%	—
17. Você sente que os alunos dão tratamento diferente aos professores, em função da disciplina que lecionam?	85%	15%	—	57%	43%	—

TIPO II
INSTRUMENTOS COM QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA

	Ciências Exatas e Biológicas					História				
	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º
3. Qual a sua opinião a respeito do salário do professor?	—	69%	80%	46%	—	14%	71%	85%	57%	—
8. Você tem tido oportunidade de aperfeiçoar sua prática docente através de cursos de:	14%	32%	30%	12%	12%	37%	—	13%	25%	25%
15. Qual a reação que sua disciplina desperta nos alunos?	7%	13%	66%	7%	7%	12,5%	25%	50%	12,5%	—

TIPO III

INSTRUMENTOS COM QUESTÕES ABERTAS

	Alternativa	Ciências Exatas e Biológicas	História
2. Se você precisasse retirar carga horária de alguma disciplina, para aumentar a sua, qual seria a escolhida?	Formação especial Ciências OSPB Inglês História Sem Referência	11% 8% 4% 4% 4% 69%	— 14% 14% — — 72%
10. A seu ver, qual a disciplina que desperta maior interesse nos alunos?	Biologia Física Ciências Matemática Educação Física Química Português História Religião Sem Referência	14% 11% 11% 11% 6% 6% 6% 3% 3% 29%	14% 14% 72%
11. Na sua opinião, em que disciplina os alunos encontram maior dificuldade para aprender?	Matemática Física Química Português Biologia Ciências Sem Referência	50% 13% 13% 5% 3% 3% 13%	34% 22% 11% — 11% — 22%
14. A partir de comentários, atitudes e estimativas de seus alunos, quais as disciplinas que eles consideram prioritárias?	Matemática Português Química Física Biologia Sem Referência	28% 19% 19% 16% 9% 9%	30% 19% 19% 13% 6% 13%

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ALENCAR, E.M.L.S. Psicologia; introdução aos princípios básicos do comportamento. Petrópolis, Vozes, 1980. 200p.
- 2 ALLPORT, G. Pattern and growth in personality. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1963.
- 3 ANGELINI, A.L. Motivação humana. Rio de Janeiro, J.Olympio, 1973.
- 4 AUSUBEL, D.P. et alii. Psicologia educacional. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.
- 5 BALCÃO, Y. & CORDEIRO, L.L. O comportamento humano na empresa. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1975. 464 p.
- 6 BEAUCHAMP, G.A. Componentes básicos de uma teoria de curriculum. Curitiba, s.d. 7 p. Mimeografado.
- 7 BEE, H. A criança em desenvolvimento. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1977. 319p.
- 8 BERMAN, L.M. Novas prioridades para o currículo. 3. ed. Porto Alegre, Globo, 1979. 240 p.
- 9 BERNARDELLI, E. Análise do perfil de hábitos de estudo de alunos do ensino de 2º grau. Curitiba, 1983. 70 p. Dissertação, Mestrado, Universidade Federal do Paraná.
- 10 BLAIR, G. et alii. Psicologia educacional. 2. ed. São Paulo, Nacional, 1967. 771p.
- 11 BRIDGHAM, R.S. Conceptions of science and the learning of science. School Review, 78:25-40, Nov. 1969.
- 12 BRINGUIER, J.C. Conversando com Jean Piaget. Rio de Janeiro, Difel, 1978. 210p.

- 13 BRUNER, J. O processo da educação. São Paulo, Nacional, 1978. 108 p.
- 14 _____. Uma nova teoria da aprendizagem. 2 .ed. Rio de Janeiro, Bloch, 1969. 161p.
- 15 CAMPOS, D.M.S. Psicologia da aprendizagem. 10. ed. Petrópolis, Vozes, 1976. 288p.
- 16 CARVALHO, I.M. O processo didático. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1972. 389 p.
- 17 COMBS, A.W. & SNYGG, D. Individual behavior. New York, Harper, 1959.
- 19 DORIN, L. Introdução à psicologia. São Paulo, Ed. do Brasil, 1978. 319p.
- 20 EISNER, E.W. & VALLANCE, E. Concepções conflitantes de currículo. Curitiba, 1978. 14p. Mimeografado.
- 21 EVANS, P. Motivação. Rio de Janeiro, Zahar, 1982. 131p.
- 22 FEBVRE, L. Combates pela história. Lisboa, Presença, 1977. 2.v.
- 23 FERRO, M. Comment on raconte l'histoire e aux enfants. O Estado de São Paulo, São Paulo, 11 jul. 1982. p.2-5.
- 24 FREIRE, P. Educação e mudança social. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- 25 FREUD, S. Cinco lições de psicanálise. São Paulo, Abril Cultural, 1978. 246 p.
- 26 FROMM, E. O medo à liberdade. 6. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1968. 235 p.
- 27 FURTH, H. G. Piaget e o conhecimento. Rio de Janeiro, Forense, 1974. 300 p.
- 28 GAGNÉ, R. Como se realiza a aprendizagem. Rio de Janeiro, LTC, 1974. 270 p.

- 29 GALLOWAY, C. Psicologia da aprendizagem e do ensino. São Paulo, Cultrix, 1981. 477p.
- 30 HARTMANN, L. Neue Verschmelzungsprobleme. Psychologische Forschung, 3: 319-96, 1923.
- 31 HEIDBREder, E. Psicologias do século XX. São Paulo, Mestre Jou, 1981. 391 p.
- 32 HUBERT, R. Tratado de pedagogia general. Buenos Aires, Ateneo, 1952. 602 p.
- 33 HULL, C.L. et alii. Mathematico-deductive theory of role learning; a study in scientific methodology. Yale, Yale University Press, 1940.
- 34 HUNTER, M. Teoria do reforço para professores. Petrópolis, Vozes, 1975. 77p.
- 35 ILLICH, I. Sociedades sem escolas. Petrópolis, Vozes, 1975. 77 p.
- 36 JOHNSON, D.W. Psicologia social de la educación. Buenos Aires, Kapelusz, 1972. 318 p.
- 37 KELLY, A. V. O Currículo; teoria e prática. São Paulo, Harper e Row do Brasil, 1981. 164 p.
- 38 KELLY, W. A. Psicologia de la educación. Madrid, Morata, 1960. 681 p.
- 39 KOFFKA, K. Princípios de psicologia da gestalt. São Paulo, Cultrix, 1975. 703 p.
- 40 KÖHLER, W. Psicologia da gestalt. Belo Horizonte, Itatiaia, 1968. 208 p.
- 41 LA PUENTE, M. O ensino centrado no estudante; renovação e crítica das teorias educacionais de Carl Rogers. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. 184 p.

- 42 _____, org. Tendências contemporâneas em psicologia da motivação. São Paulo, Cortez & Moraes, 1982. 277 p.
- 43 LEWIN, K. A dynamic theory of personality. New York, McGraw Hill, 1935.
- 44 _____, Princípios de psicologia topológica. São Paulo, Cultrix, 1973. 244 p.
- 45 LINDGREN, H.C. Psicologia na sala de aula. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1971. 2 v.
- 46 MCCLELLAND, D. C. Personality. New York, Dryden, 1951.
- 47 MARÍNGOLLI, L.A.M. Uma proposta prática de ensino centrado na vivência de valores em educação. Curitiba, 1983. 175 p. Dissertação, Mestrado, Universidade Federal do Paraná.
- 48 MASLOW, A.H. Motivation and personality. New York; Harper & Row, 1954.
- 49 MESSICK, R.G. et alii. Currículo; análise e debate. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. 162 p.
- 50 NADLER, L. Desenvolvimento de recursos humanos. Houston, 1970. Trad. Marina Laura da Silveira Dutra apresentada ao 1º Congresso de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos, São Paulo, 1976. Mimeografado.
- 51 NOGARE, P.D. Humanismos e anti-humanismos. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 1977. 292 p.
- 52 NONATO, Q.F. Atitudes de estudantes de segundo grau face ao ensino profissionalizante. Curitiba, 1980, 121p. Dissertação, Mestrado, Universidade Federal do Paraná.
- 53 OLIVEIRA, J.C. & CHADWICK, C.B. Tecnologia educacional; teorias da instrução. Petrópolis, Vozes, 1982. 244p.

- 54 OÑATIVIA, O. Bases psicosociales de la educación. Buenos, Guadalupe, 1977. 3 v.
- 55 PIAGET, J. Para onde vai a educação? 6. ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1978. 80 p.
- 56 _____, Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro, Forense, 1976. 184 p.
- 57 _____, O raciocínio na criança. 2. ed. Rio de Janeiro, Record, 1967. 234 p.
- 58 PITTINGER, O. & GOODING, C.T. Teorias da aprendizagem na prática educacional. São Paulo, EPU, 1977. 208 p.
- 59 REFORMA do ensino; novas diretrizes e bases da educação nacional. Rio de Janeiro, Gráf. Auriverde, 1974. 203 p.
- 60 RODRIGUES, M. Psicologia educacional, uma nova crônica do desenvolvimento humano. São Paulo, McGraw Hill do Brasil, 1976. 305 p.
- 61 ROGERS, C. Tornar-se pessoa. Lisboa, Moraes, 1970. 342 p.
- 62 ROSA, M. Psicologia evolutiva. Petrópolis, Vozes, 1983. 147 p.
- 63 SANCHEZ, M.G.G. O laboratório; uma alternativa de sistematização de estudos sobre currículo. Curitiba, 1983.
- 64 SAWREY, J.M. & TELFORD, C.W. Psicologia educacional. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1971. 526 p.
- 65 SCHWAB, I. Un enfoque practico para la planificación del currículo. Buenos Aires, Ateneo, 1974.
- 66 SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. Chicago. AERA, 1967.
- 67 SHULMAN, L.S. Controvérsias psicológicas no ensino. Brasília, 1975. Mimeografado.

- 68 SKINNER, B.F. The technology of teaching. New York, Appleton-Century-Crofts, 1968. 271 p.
- 69 THORNDIKE, R.L. The concepts of over-and under achievement. New York, Bureau of Publications, Columbia University, 1973.
- 70 TOLMAN, E.C. Purposive behavior in animals and men. Berkeley, University of California Press, 1951. 463 p.
- 71 TOURON, L.S. El documento historico, Revista de la Educación del Pueblo, 3 (11):41, 1970.
- 72 TRALDI, L.L. Currículo; conceituação e implicações. São Paulo, Atlas, 1977. 85 p.
- 73 TRINDADE, E.M.C. Currículo e história. Curitiba, 1983. 211 p. Dissertação, Mestrado, Universidade Federal do Paraná.
- 74 VECHIA, A. O efeito do grau de estrutura de comunicações orais e escritas sobre a aquisição de conhecimentos na área de ciências sociais. Curitiba, 1981. 146 p. Dissertação, Mestrado, Universidade Federal do Paraná.
- 75 WOODWORTH, R. Psicologia. São Paulo, Nacional, 1973. 716p.